التربية

مادتها ومبادئها الأولية

تأليف

ت. ب. ن

عميد معهد التربية بجامعة لندن

ترجمة

د.صالح شحاته

الكتاب: التربية .. مادتها ومبادئها الأولية

الكاتب: ت. ب. ن عميد معهد التربية بجامعة لندن

ترجمة: صالح شحاته

الطبعة: ٢٠٢٢

الطبعة الأولى: ١٩٤٨

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة
جمهورية مصر العربية
هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥
فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

APA

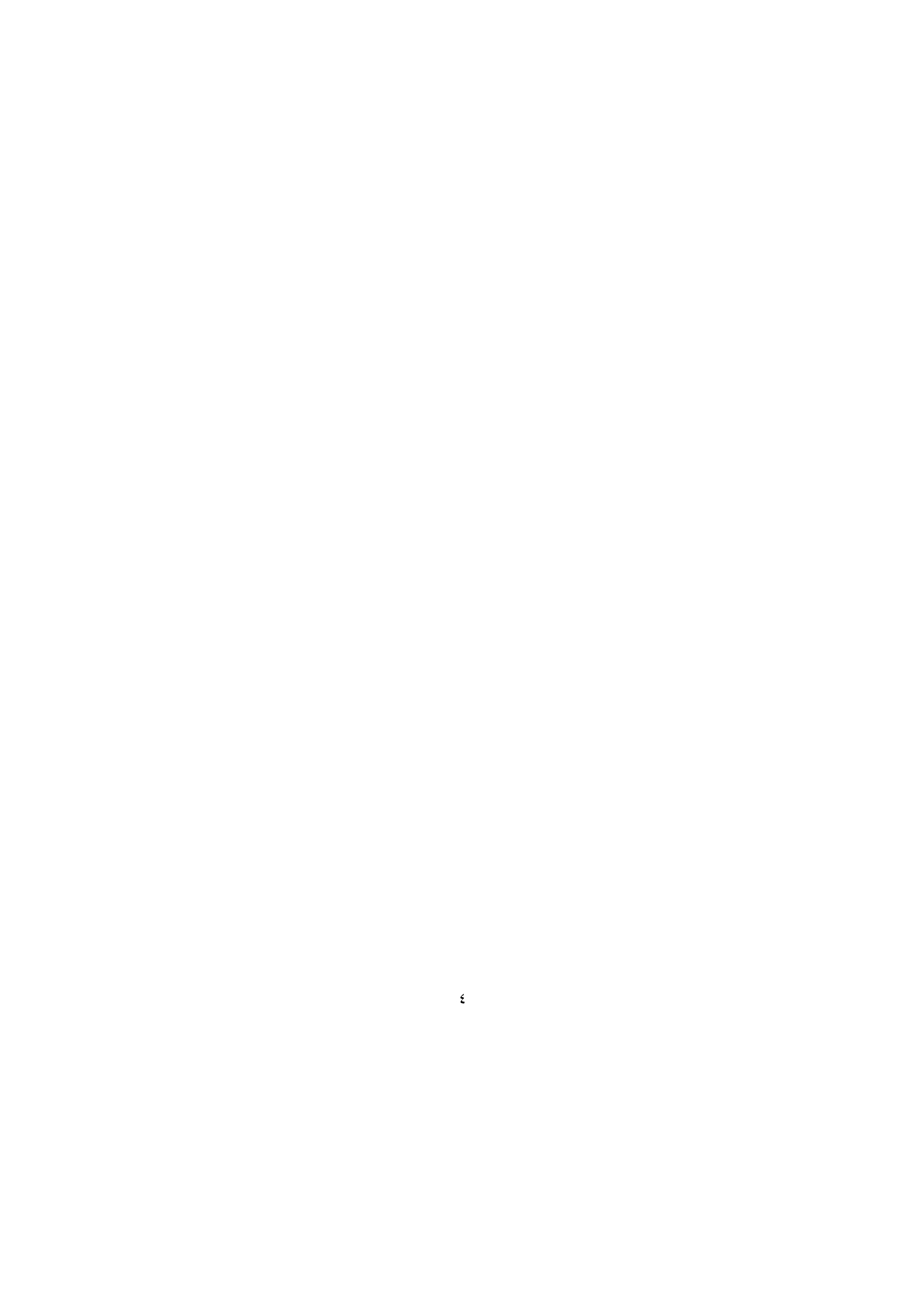
http://www. bookapa.com **E-mail:** info@bookapa.com

دار الكتب المصرية
فهرسة أثناء النشر

التربية مادتها ومبادئها الأولية / ت. ب. ن عميد معهد التربية بجامعة لندن،
ترجمة/ د.صالح شحاته
– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.
٣٥١ ص، ١٨*٢١ سم.
الترقيم الدولي: ٧ – ٤٣٦ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨
أ – العنوان رقم الإيداع: ٢٢٢٣٣٠ / ٢٠٢٢

التربية مادتها ومبادئها الأولية





مقدمة المترجم

طالما تاقت نفسي إلى نقل هذا الكتاب لقراء اللغة العربية؛ لأنه مرجع هام لطلبة التربية وطالباتها، ولأن الكثيرين من زعماء التربية الحديثة وقادتها يعدون هذا الكتاب سفراً خالداً في عالم التربية ظن وقد حاولت في أثناء محاضراتي بمعاهد التربية للمعلمين والمعلمات أن أوجه أنظار الطلبة والطالبات إلى قيمة هذا الكتاب، وإلى ما فيه من آراء مبتكرة، وثروة علمية وتحايلت على الموقف بصور شتي، فكنت أتعمد تكرار ذكره لهم مرجعاً أساسياً. وكنت أعمل على مناقشة فصوله خلال "فترات المناقشات"، ولكني لحظت أنه على الرغم من كثرة البحث في هذا الكتاب كان الطلبة يجدون صعوبة كبيرة في فهم آراء المؤلف؛ إذ أن صعوبته وعمق أفكاره وعلو أسلوبه كانت كفيلة بأن تضع أمام الطالب مشاكل مستمرة للنضال الفكري في أثناء قراءته، ولقد أثلج صدري أن شعرت بأن مجهودي مع طلبتي لم يضع هباء، فلقد استطاع عدد ليس بالقليل منهم التغلب على ما في الكتاب من صعوبة، وانتهي بهم الأمر إلى فهم عناصره، والتحدث بمآثره.

وربما كان مصدر صعوبة الكتاب راجعاً إلى عاملين هامين هما:

أولاً، الأسلوب العلمي وتعمق الكاتب في النظريات العلمية المتنوعة تعمقاً– ولا نكون مغاليين إذا قلنا أنه– يفوق تعمق المختص في مادته. ويتجلى ذلك بوضوح في جولات المؤلف المختلفة في ميادين العلوم

المتنوعة، واعتماده على قوانينها ونظرياتها في إثبات ما يقول، فيسبح القارئ معه في الميادين المختلفة، فتارة يجد نفسه في مجال علم وظائف الأعضاء، ولورا ينتقل به إلى مشرحة الجراح ليقوم بعملية التشريح بينما تجده من قبل قد استهواه إلى ميدان التاريخ الطبيعي، فيضع الخلايا تحت المجهر، ويقوم بعملية التحليل والتركيب، ومرة ينتقل بالقارئ" إلى صفحات التاريخ للبحث عن تطور مشكلة ما؛ وقد يرتفع به إلى قمة جبل ثم يهبط به إلى أعماق بحر خضم بعيد الغور ليبحث عن حيواناته ودرره. وهكذا...

ثانياً، نزعة المؤلف إلى الأدب الرفيع، ولا يتوهمن القارئ أن كتاب "سير برسي نن" هذا كتاب في التربية فحسب، بل هو في الواقع قطعة فنية من أدب القرن العشرين، امتاز فيه المؤلف بالعبقرية في استخدام الألفاظ والغوص على المعاني الدقيقة والتعبير عنها بأسلوب يجد فيه القارئ لذة عظيمة عندما يفهم المراد منه، وفوق هذا فالمؤلف مغرم إلى حد بعيد جداً باقتباس الألفاظ العلمية من مصادرها الأصلية ومن لغاتها الأجنبية كالإغريقية والفرنسية والألمانية.

ولذلك كنت كلما هممت بترجمته اعتراني الفتور لأمور تصورتها صعوبات عديمة الحل إذ أننا لم نصل بعد إلى وضع اصطلاحات ثابتة للمرادفات النفسية الكثيرة المذكورة بين ثنايا هذا الكتاب. ولكن في العاشر من شهر نوفمبر سنة ١٩٤٣ استدعاني حضرة صاحب العزة

الأستاذ إسماعيل القباني بك عميد التربية في مصر وطلب إلى أن أقوم بترجمة هذا الكتاب وكنت بين دافعين، دافع الرفض ودافع القبول، دافع الرفض بسبب صعوبات الكتاب– ودافع القبول بسبب ما نشعر به دائماً نحو أستاذنا الجليل من تقدير واحترام وشعور. بالجميل نحن معشر تلاميذه. وانتهى الأمر بالقبول الذي شجعني عليه ما كنت أو من به إيماناً قاطعاً، من أن في هذا الكتاب عظيم الفائدة لجماعة المدرسين سواء أكانوا في مرحلة الإعداد أو في مرحلة التدريس الفعلي. وعقيدتي التي لا أحيد عنها مطلقاً أن آراء "سير برسي نن" هذا لقد لعبت دوراً عظيماً في التأثير في عمق التربية الإنجليزية، وكثرة إنتاجها، وقد حقق ما يصبو إليه الشعب الإنجليزي من حرية.

في ثنايا الكتاب نجد أن مبدأ الحرية يتحقق تحقيقاً عملياً، ونجد أن مبدأ الاهتمام بالذاتية قد وجد طريقه إلى التنفيذ العملي. ولا غرابة في ذلك؛ إذ يصرح المؤلف في ثقة تامة بأنه "لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق النشاط المطلق للإفراد رجالاً كانوا أو نساء. فالمبدأ الذي ينادي به المؤلف ويدافع عنه بكل قواه هو مبدأ تشجيع ذاتية الأطفال مهما كان اتجاه هذه الذاتية.

الفصل الأول

غرض التربية

لا يظنن القارئ أن ما قاله "سير برسى نن" في مبدأ الذاتية قد أعماه عماً للاعتبارات الاجتماعية من قيمة وأهمية. ويكفي لذلك أن ندلل على ما نقول بعبارة من عباراته الخالدة؛ إذ هو يحتم أنه "لابد للمدرسة إلى جانب تعهدها صفات الأخاء والعطف والخدمة الاجتماعية أن تعلم أن أحسن طريقة لإعداد الفرد اجتماعياً هي في تشجيع ذاتية– وأن أرقى أنواع المجتمعات هو ذلك المجتمع الذي يصبح فيه الأفراد أحراراً في اختيار ما يلائم طبيعتهم من الصالح العام على أن يزودوا هذا المجتمع بأحسن ما لديهم من مميزات".

على أنه يمكن الوصول بسهولة إلى مصدر هذا الخلاف؛ فكل نظام تربوي يقوم على فلسفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالاً وثيقاً، ولما كان كل غرض تربوي محسوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة أي يرمي إلى تحقيق مثل أعلى ولما كانت المثل العليا للحياة دائمة التغير والاختلاف، انتظرنا دائماً صراعاً يظهر أثره في نظريات التربية. فمثلاً إذا كانت فلسفة الحياة عند الإغريق لا تساير فلسفة الحياة لدى المصلحين من طائفة المتطهرين "البيوريتان" فمن الصعب جداً محاولة التوفيق بين أهداف التربية عند كلٍ. زد على ذلك أن أمة متمدينة واحدة لم تخضع مطلقاً لسلطان مثل أعلى واحد يتحكم فيها مدى الدهر بل خضعت

لنظريات تربيبية مختلفة ولآراء متناقضة يتلو بعضها بعضاً. وليت الأمير مقصور على هذا بل نلاحظ أكثر من ذلك أن أنصار المذهب التربيبي الواحد قد ينقسمون فيما بينهم إلى أحزاب متضاربة، فمنهم من يعتنق المذهب وهو على شك منه، ومنهم الثائر عليه سراً، ومن العجب أن نرى رسل التربية في تناقض مستمر، فلا يعرف المرء الباحث عن الحقيقة أي طريق يسلك؛ فيقف بيهم حائراً لا يعرف طريق الصواب.

ويرجع السبب الرئيسي لهذا الاختلاف إلى تركيب الطبيعة البشرية، فالناس يختلفون الواحد منهم عن الآخر اختلافاً كبيراً، فهم جميعاً كسكان الجزر المنعزلة وسط المحيط يفصل كل جزيرة عن الأخرى بحر لا يمكن اجتيازه، لكنه يمكن أن يكون بينهم اتصال عقلي غير مباشر وبطريقة تقريبية عن طريق حركات الشفاه وما تخرجه من ألفاظ أو عن طريق ما تخطه والأيدي من عبارات أو إشارات. ولكن على الرغم من ذلك ليس هناك اتصال مباشر بين عقولنا، فأنا وأنت تعيش مدى حياتنا في عزلة عقلية، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى ترى أن الناس ما هم إلا أفراد أسرة واحدة. ودليلهم على ذلك أننا نهبط إلى هذا العالم بعقول خاوية وأجسام عارية فكما كان لزاماً علينا أن نكسو أجسامنا بما تمدنا به أيدي غيرنا يكون لزاماً علينا أيضاً أن تقذى عقولنا ما يصل إليها من ثمار أفكار الآخرين. وإذا نحن لم نستفد بما ينتجه غيرنا فإنه يصعب علينا أن نحيا ونصبح دون شك في مرتبة أقل من مستوى الإنسان.

والناس في آرائهم الفلسفية عن الحياة يميلون إلى إبراز جانب واحد من نواحيها المتعارضة ويغفلون النواحي الأخرى، فبعض المفكرين في أوروبا بعد عصر الإصلاح الديني كانوا يرون أن حياة الفرد وحدة كاملة غنية بنفسها، وأن البشر لم يضطروا إلى تكوين هذه المجتمعات إلا لأن الحياة الفردية- وفقاً لقوانين الطبيعة- حياة "وحشة، وفقر، وهمجية قصيرة الأمد" هذه الحركة الفردية المتطرقة لم تلبث أن جاء على أثرها حركة اجتماعية تخالف الأولى وصلت إلى أوج عظمتها على "بد هيجل" Hegel الذي بدأ يناقض (هبز Hobbes) كل المناقضة فهو يرى أن المجتمع ليس وليد تفكير الإنسان بل هو الأصل في وجود كيانه الروحي، إذ الدولة State قوة روحية عظيمة لا يعدو الفرد فيها أن يكون عرضا زائلاً وهي مثالية Leviathan لم يتحلم بها "هبز" وهي روح كبير يستمد منها الفرد كيانه أو يستمد منها أيضاً إرادته الخاصة وشعوره وكل ما يعرف من عالم الحقيقة.

هذا وإن للعوامل السياسية والاجتماعية- ولاشك- أثراً عظيماً في نشأة النظريات الفلسفية الخاصة بالدولة كما كان لها أثر واضح في ظهور الآراء المتناقضة الخاصة بأغراض التربية السابقة الذكر وهذا يفسر لنا سر التناقض بين آراء "كانت Kant" التأثر بآراء روسو والذي عطف على الثوار الأمريكيين والفرنسيين في مبادئهما وآراء "هيجل" صاحب فكرة سلطان الدولة المطلق فين كان "كانت" يشاهد إبان شبابه تحطم "الباستيل"

كان يعيش "هيجل" وهو يشاهد أوروبا "زح تحت عبء أقدام نابليون ويشارك دعاة الحركة القومية الذين هبوا منادين بتخليص الشعوب من طغيان الفاتح وجبروته. غير أن مذهب "هيجل"– وإن كان أثراً من آثار تلك الحركات بما فيها من مآس وآلام– انقلب فيما بعد سما رعافاً وأصبح عاملاً قوياً بين العوامل التي جرت القارة الأوربية إلى الحرب العظمى الأولى. أما خليفة "هيجل" وحامل لواء أفكاره في الوقت الحاضر (١٩٣٠) فهو جيافني جنتيل Giovanni Gentile الفيلسوف الإيطالي الشهير الذي اشتغل حينا بإدارة التعليم والذي يعد ما كتبه عن "إصلاح التربية" وثيقة ذات قيمة كبيرة من نواح كثيرة. ويعد "جنتيل" هذا من أكبر دعاة المبادئ الفاشية[١] التي شعارها الإعلاء من سلطان الدولة المطلق، والتي تؤكد بأن الفرد يجب ألا يعيش إلا لخدمة الدولة.

وفي روسيا نجد أن روح هذا المبدأ هي أساس النظام البلشفي[٢] وهناك تطورت هذه الفكرة إلى حد بعيد جداً حتى أصبحت حياة الفرد مندمجة تمام الاندماج في حياة المجتمع فليس هناك ثمة إنتاج فكري أو إنتاج فني فردي مستقل عن رأي الجماعة[٣].

---

(1) J. S. Barnes,: "The Universal Aspects of Fascism".

(2) Laski: Communism (Home University Library, 1927) P. 55.

(3) Fulop Miller: The Mind and Face of Bolshevism.

إن الفاشية والبلشفية– وهما ثمرة من ثمار الفلسفة "الهجيلية"– قد نشأتا كما نشأت الهيجلية نفسها نتيجة لاضطراب اجتماعي وسياسي عظم، وسوف تبرز هذه الحركات نفسها أمام التاريخ، ويمكننا على الرغم من ذلك إذا لم توجد اضطرابات أو اختلافات اجتماعية خطيرة تؤثر في حسن العلاقة بين الفرد والمجتمع يمكننا أن نرى وأن نقرر أن العقيدة "الهجيلية" قد تحول أحياناً الحقيقة النافعة إلى خرافة خطرة.

وليس معنى هذا الرجوع إلى مبادئ "هبز" فزعامته لا تقل خطراً عن زعامة "هيجل". هذا ولقد رفضت نظرية "هبز" المعروفة باسم "العقد الاجتماعي" والتي مضمونها أن المجتمع مفروض على الإنسان من الخارج، إذ أن من المعترف به إجماعاً في الوقت الحاضر أن هذه الروابط الاجتماعية إنما تنشأ نتيجة لرغبة داخلية للفرد وإجابة لطبيعة الفرد نفسه. إن أقوى الدوافع الذاتية لا يمكنها أن تعيش إذا انحلت الروابط الاجتماعية فأشد الناس عبقرية وذكاء لا يمكنه أن يعيش منعزلاً عن المجتمع الذي نشأ فيه. إن ما ننادي به ليس إنكاراً لتلك الحقائق ولكننا نرمي به إلى قانون يحقق قيمة الفرد ويحافظ على حقوقه.

هذا هو المبدأ الذي حاولنا إيضاحه في صفحات هذا الكتاب لاتخاذه أساساً لنظرية تربوية وطيدة، إذ أننا نعتقد أنه لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم الإنساني إلا عن طريق النشاط الحر للأفراد رجالاً ونساء وأن نظام التربية والتعليم يجب أن تشكل بحيث تتفق وهذا المبدأ. ونظريتنا

هذه لا تقلل من مسئولية الفرد نحو الجماعة وذلك لأن الفرد لا يستطيع أن ينمو إلا وفقاً لفطرته وهي في حقيقة أمرها اجتماعية بقدر ما هي في الظاهر فردية. وهي أيضاً لا تقلل من قيمة النظم الموضوعة ولا نتخلص من أثر الدين ولكنها ترفض رفضاً باتاً فكرة وجود الدولة حقيقية متميزة (من وجود الأفراد) تلك هي الفكرة التي تعتبر أن حياة الفرد بالنسبة إلى الدولة أمر تافه لا قيمة له. وتمتاز هذه النظرية بأنها تؤكد أن حياة الفرد ذات أهمية لأحد لها وهي تؤكد أيضاً المسئولية الملقاة على عاتق الفرد في تحديد مصيره. وفوق هذا تقدر كل ما يترتب على هذا الاعتراف من نتائج.

هذا ويمكننا أن نجلي هذه الناحية بالمثل الآتي، الإنسان بوجه عام يستمد مثله الأعلى– إلى حد ما– من ذوي المواهب الممتازة، إلا أن كل فرد يجب أن يكون له مثل أعلى يحتذيه، فالمرء كالقطعة الفنية أو كالقصيدة الشعرية لها مثلها الأعلى الخاص بها، فمثلاً الشاعر الذي يشعر بأن جهده الفني قد أخفق لا يشير مطلقاً إلى قصيدة شاعر آخر ويقول "هذا هو ما كنت أريد أن أصوغ" فمثله الأعلى واضح محدود لا يظهر إلا في قصيدته هو وهذا المثل الأعلى الذي قصرت عن بلوغه قصيدته هو الصورة العليا للنجاح لو وفق إليها فليس هدفاً يستطيع سواه أن يصل إليه. من ذلك نستطيع أن نحكم بأنه لا يمكن أن يكون هناك غرض عام للتربية ما دام هذا الغرض يحقق مثلاً أعلى من مثل الحياة؛ وذلك لأن هذه المثل تتعدد بتعدد الأفراد. ويجب أن ينصرف المجهود التربوي إلى توافر العوامل التي

تترعرع فيها الذاتية وبعبارة أخرى إلى تمكين الفرد من أن يعبر عن نفسه ويقدم ما يمكن أن يقدمه من خير الإنسانية بأوسع وأصدق صورة تسمح بها طبيعته. أما نوع هذه المساهمة فيترك للفرد باعتبار أنه شيء يجب عليه أن يعمله بدافع من نفسه طيلة حياته.

وسنبحث بعد في هذه النظرية لنعرف أهي مؤسسة على أسس ثابتة لتطور الفرد أم هي مجرد وهم، وسيكون هذا هو هدفنا في الفصول المقبلة. وجدير بنا أن نشير حينئذ إلى بعض نتائج هذه النظرية وأن نبعد القارئ عن بعض الأخطاء التي قد يتعرض لها.

هذا ويخطئ من يعتقد أن نظريتنا هذه لا تميز بين المثل العليا الحسنة للحياة والمثل الرديئة، ولا تميز بين أنواع الذاتية التي يجب تشجيعها وأنواع الذاتية التي يجب إخمادها. ورب سائل يقول هل يعمل المدرس على أن يشجع بعطف متبادل شخصيتين كشخصيتي "لويس باستير" "وقيصر بورجيا"؟ إن الذوق السليم يجيب عن هذا السؤال بالنفي وليس من السهل أن ندافع عن هذه الإجابة دون أن نخوض فيما سنبسطه في الفصول المقبلة ولكن هناك شيء واضح للعيان جدير بنا ذكره وهو أننا لا نستطيع أن تحمل الطفل المسئولية من صغره، بل يجب أن يحملها عنه والداه والمدرسة، وهؤلاء تزداد المسئولية الملقاة على عاتقهم في البداية ونقل كلما تقدم الطفل في السن وبرزت ذاتيته وأصبح واجب الآباء والمدرسين هو أن يعملوا على إمداد البيئة التي يعيش فيها الطفل بكل ما من شأنه أن يؤثر

تأثيراً حسناً في شخصيته، وأن يتحققوا من إبعاد نوازع الشر التي يمكن أن تؤثر فيه. هذا وقد يقول البعض أننا نحد من حرية الطفل ومن نشاطه الإبداعي. ولكن مثل هذا التحديد شر لابد منه وهو من أجل مصلحته، ومثلنا في ذلك كمثل البناء الذي لا يمكنه البناء إلا بالمواد التي تصل إليها يده ثم هو حر في أن يشكل هذه المواد كما توحي إليه عبقريته. ومثل هذا نظام المدرسة وموادها الدراسية التي لا مفر من أن تكون ممثلة للصور الثقافية والخلقية التي يعتقد ذوو الأمر أنها ذات قيمة حيوية تترك مكاناً فسيحاً لنمو الذاتية نمواً حراً. وفي هذا العالم المجال فسيح لنمو جميع الذاتيات، والعالم يسعد ويرقي إذا ما أتيحت الفرصة لكل فرد منا أن ينمو بحريته؛ فقد وجد "حتى في الحالات التي يأخذ فيها القانون الخلقي صورة الأمر ولا يقتصر على مجرد الإباحة" أن الطاعة قد تتخذ أشكالاً كثيرة لا نهاية لها؛ فسائق السيارة مثلاً قد يظهر حبه الحقيقي لبني جنسه إذا ما التزم يمينه، فالمسألة إذن لا تحتاج لكبير عناء، ومن الواضح أنه ليس هناك حد لعدد نماذج الحياة التي يمكن أن تنسج على منوالها الأعمال الطيبة أو الرديئة وأنه من المستحيل إذن أن نضع مقدماً مبدأ ثابتاً للكمال ننسج على غراره.

والمدرس الحكيم هو ذلك الذي يقلل من نواهيه بقدر الإمكان؛ فمن الصعب حقاً أن نحكم مقدماً بأن نوعاً خاصاً من أنواع الذاتية أو بأن وسيلة خاصة من وسائل التعبير والتفكير ستضيف إلى موارد السعادة في

العالم أو تنقص منها، وإنه لمن السهل أن نهدم ما لا يتفق وعقائدنا ونرميه بالقبح وبالباطل. ولا يفوتنا أن هناك حالات كثيرة حاول الناس إخماد نشاطها الإنتاجي واتضح فيما بعد أنها أنتجت إنتاجاً حسناً وأن هذا الإنتاج كان أعظم ما أنتجته الكنوز الإنسانية. وعلينا أن نتذكر نحن معشر المدرسين أن ما حدث في الماضي من المآسي يتكرر الآن على أن هذا التكرار لا يقتصر على التافه من الأمور بل يتعداه إلى غيره من الأمور الهامة. هذا وقد شاهد صغار الجيل الحالي ثورة المحدثين من أهل الفنون Futurists الذين ثاروا على تقاليد التصور القديمة والذين قوبلت حركتهم بالسخرية هنا وبالسخط هناك وبالاستهجان من كل مكان. كما أن كبار رجال الجيل لا يزالون يتذكرون ما قوبلت به حركة "فاجنر Wagner" "وموسيقى المستقبل" من التهكم وكم كان لحركة دخول النساء في كليات الطب من أثر سيء في استثارة شعور الشعب الإنجليزي في عصر الملكة فيكتوريا إذن سيكون المدرس على حق إذا ما تذكر نصيحة "جمليل Gamaliel" التي يحذره فيها التعسف؛ فقد يكون في هذا التعسف عصيان لله. وفي تدريس المدرس للواجبات الاجتماعية بوجه خاص عليه ألا يحاول إلزام تلاميذه وجهة نظر كتاب عتيق لا تتفق والعصر الذي نعيش فيه؛ إذ أن الواجبات الاجتماعية يمكن تأديتها بطرق لا حصر لها، ولا يمكن لإنسان ما أن يتكهن بالحدود التي قد تصل إليها العقلية الإنسانية في هذا الميدان أو في غيره من ميادين النشاط؛ فربما عملت عقلية من العقليات الجبارة الجريئة على رفع المستوى الأدبي لنظام المجتمع

وذلك عن طريق استمساكها بذاتيتها التي بدت في أول الأمر مهددة لكيانه نفسه، وربما كان ظهور الشخص الجبان على حقيقته من أكبر العوامل التي تساعد المجتمع.

الخلاصة أن سلطان المجتمع على أفراده لا يتحقق إذا عمل ذلك المجتمع على صب جميع أفراده في قالب واحد، ولكن يتحقق هذا السلطان– كما يقول بوسانكويه Bosanquet إذا اعتبر كل فرد نفسه وارثاً لهذا التراث الإنساني المحيط به وعرف أن أقدس واجباته محاولة زيادة هذا التراث ورفع مستواه.

وقد يلاحظ القارئ أننا قد تجنبنا الإجابة عن سؤال في منتهى الدقة وذلك هو: ما موقف الفرد إزاء الدولة في وقت المحن؟ الدولة ربما لا تتطلب في وقت الخطر خدمات من شأنها أنها تؤدي إلى كبت ذاتية الفرد أو تضحيته ولكن أليس الجواب بالإثبات مضعفاً لقوة ما أوردناه من حجج؟

نحن نجيب عن هذا السؤال فنقول إن الجنس البشري ليس مفروضاً عليه أن يظل متحملاً ما يعانيه من شرور في حالته الراهنة، وإذا قوبت عزيمة الإنسان على أن يتخلص من هذه الشرور فلا بد أنه وأجد طريقه إلى الخلاص. هذا وإذا جاز لنا أن نحلم بعالم يكون فيه الصالح العام هو الصالح الخاص لكل فرد فمن الواجب حقاً أن نسعى إلى تحقيق هذا الحلم. فالتربية لا تستطيع أن تفعل شيئاً أفضل من أن تقوى الشعور بقيمة

الذاتية– ذاتية الفرد– فهذا التشجيع للذاتية هو الوسيلة الوحيدة التي يمكن بها إسعاد هذا العالم. وإذا أمكننا تحقيق ذلك نكون قد حققنا "مبدأ الحرية" وأخذنا الضمانات الكافية ضد سيادة الإرهاب والشدة.

وبعد، فبعض أولئك الذين يقتنعون بنظريتنا يشكون في إمكان تطبيقها من الناحية العملية، فهم يتساءلون ألا نتطلب هذه النظرية منهاجاً خاصاً لكل تلميذ إذا لم تتطلب مدرسة خاصة لكل فرد؟ وهنا نؤكد مرة ثانية أننا لا نريد أن نغير من طبيعة الأشياء ولكننا نريد أن نستخلص أكبر قسط من الخير منها؛ فالذاتية لا تنمو إلا في وسط اجتماعي حيث يمكن أن تتغذى بما تتجه إليه الميول العامة وبما يجري من مظاهر النشاط المشتركة وما كتبه ج. ك. تشرستن Mr. G. K. Chereston عن رجال الفن يمكن أن ينطبق على كل فرد؛ فهو يقول "إن موقف رجل الفن إزاء الجيل الذي يعاصره مثل ذاتيته الخاصة؛ فالإنسان لا يمكن أن يكون ذا ذاتية خاصة إذا كان منفرداً وحيداً"!. إن كل ما ننادي به إنما هو إيجاد مجال حر أمام ذاتية الفرد، مجال حر في الحياة العامة حتى تنمو على نسقها الخاص بها لا يعوقها عائق عن الوصول إلى أهدافها ومثلها وإن لقيت عوائق ثقيلة كالصقيع وعميقة كالحياة.

في مثل هذه الظروف سنجد أن بعض البنين والبنات يبدي ميلاً للعزلة والانقطاع عن الناس. فلندعهم وشأنهم. فمن الصالح العام أن يكونوا كذلك. على أن للمجتمع تأثيراً عظيماً في مثل هؤلاء الأفراد يجذبهم

إليه ولا يبقى خارجه إلا النذر اليسير منهم. وعلى الجملة فإن الذاتية ليست بحال من الأحوال كالشذوذ الذاتي؛ فنصيحتنا التي نتقدم بها لمعشر المدرسين ألا يتعمدوا خلق ذاتية لا وجود لها، بل يقتصروا على أن يتركوها تنمو منبعثة من طبيعة الطفل نفسه دون أن يعوقها عائق. وبعبارة أوضح يجب أن يساعدوا ما منحته الطبيعة من المواهب لكل طفل قوية كانت تلك المواهب أو ضعيفة.

إن ما تفخر به إنجلترا في جميع أطوار تاريخها هو شدة تعلق أبنائها بالحرية الضرورية، ورفضهم أن يستبدلوا بها ما قد يبدو أنه خير منها. وإن أكبر عيب يمكن أن يلاموا عليه أنهم يرفضون أن يمنحوا سواهم مثل ما يتمتعون به من حرية فيرتكبون إثماً ضد ما ركب الله فيهم من بصيرة. فعلى أي أساس يقوم هذا الحق التاريخي في الحرية إذا لم تكن دعامته تلك الحقيقة التي يراها بعض الناس رؤية غامضة وتبدو للبعض الآخر في مثل وضح النهار، وهي أن من المثل العليا العامة التي تقررها الطبيعة ويؤيدها العقل أن يتمتع الشخص بالحرية في معالجته لشئون الحياة بطريقته الخاصة وفي استخلاصه خير ما تنطوي عليه من نفع وفائدة. فما الحرية الشخصية لكل فرد يسير بها أموره كيفما شاء ويستغلها حسبما أراد إلا المثل الأعلى الذي أقرته الطبيعة وقبله العقل والمنطق، فالحرية إن لم تكن مصدراً للسعادة فهي سر الخير في هذا العالم وبدونها لا نجد معنى للواجب ولا قيمة للتضحية ولا أساساً للسلطة، والحرية هي الأساس الوحيد للإخاء بين

الأمم، وهي ذلك الأساس الذي إذا ما تعاون الناس على بنائه أمكنهم إقامة "المدينة الإلهية" فهل بعد هذا تجرؤ أن نتخذ مثلاً أعلى للتربية غير هذا المثل نستمد منه الإلهام ويكون دليلنا في كل شئون التربية.

مراجع الفصل الأول

1- John Adams, The Evolution of Educational the ory (Macmillan, 1912).

وهذا الكتاب يستعرض الموضوع استعراضاً معقولاً جداً.

2- M. W. Keatinge, "Studies in Education" (Black. 1916).

ويتضمن هذا الكتاب نقداً مراً لأغراض التربية.

3- J. E, Adamson. "The Individual and the Environment. (Longmans, 1921).

4- Williams and Norgate, Two Volumes in the Home University Library.

وهذان المجلدان يستعرضان بوضوح الحركات المرتبطة بحركة هبز وهيجل.

5- G. P. Gooch, "Political Thought from Bacon to Halifax.

6- E. Barker. "Polititical Thought from Spencer to. To. Day.

7- L. T. Hobhouse, the Metaphysical theory of the State".

وفي هذا الكتاب نقد واضح لنظرية هيجل.

8- Muirhead and Hetherington. Social Purpose".

وهذا الكتاب يعالج نظرية هيجل بروح طيبة.

9- J. N. Figgis, Churches in rhe Modern State., Longmans 1914.

وهذا الكتاب يوضح بجلاء مدى اعتماد حياة الفرد على حياة الجماعة.

الفصل الثاني

العلاقة بين الحياة والذاتية

لقد انتهينا من دراستنا في الفصل السابق إلى حقيقة واضحة ، وهي أن الذاتية هي المثل الأعلى الذي ترمي إليه هذه الحياة. ونحن إذا دعوناها مثلاً أعلى فقد وصفناها في الوقت نفسه بأنها هدف نبذل في سبيله الجهود. وبأنها مقياس تقاس به ما تصيبه تلك الجهود من نجاح؛ فهي شيء يمكن الاقتراب منه ولا يمكن الوصول إليه والآن نتساءل، ما حقيقة هذا المثل الأعلى ومقوماته؟

ولكي نتمكن من الإجابة عن هذا السؤال جدير بنا أن نتوسع في الموازنة بين حياة الإنسان و"الإنتاج الفني" فمن المتفق عليه أن الذاتية من ناحية هي هدف ومقياس الإنتاج الفني ومن ناحية أخرى أن ذاتية القصيدة الشعرية أو الصورة الفنية أو التمثال ما هي إلا تعبير عن بعض جوانب ذاتية المفتن، فليس من الصعب بعد هذا أن نرى في مظاهر النشاط الجمالي بأشكاله المختلفة صفات تتفق مع الصفات التي تتصل بالحياة في جميع أساليبها.

ويمكننا أن نتعرف بسهولة على تلك الصفات التي يتميز بها التعبير الفني وهي:

أولاً: أن يجتهد المفتن في التعبير عن فكرة عامة أو عن وحدة في نفسه وذلك عن طريق استخدام مادته وهي وإن كانت مادة تختلف

عناصرها فلكل عنصر فيها مكان خاص من هذه بحيث لا يمكن التخلي عنه. وإنما ينال المفتن النجاح إذا كان همه أن يطبع هذه العناصر المختلفة بطابع الوحدة الفنية التي يرمي إليها، ويخفق إذا لم يتمكن من الوصول إلى هذا الهدف.

ثانياً: الإنتاج الفني أمر "تلقائي" ونحن لا نقصد بذلك أن يكون الشاعر مثلاً في حل من مراعاة قواعد اللغة أو المنطق أو أن الموسيقى في غير حاجة إلى رعاية قواعد الأصوات والأنغام، أو أن المصور غير مقيد بشكل نموذجه أو صورته. ولكننا نعني أنه ليس هناك قانون خارجي يحتم على المفتن استخدام هذه الأشياء، ولئن كان نقاد القرن الثامن عشر قد انتقدوا شكسبير نقداً مراً، فإن الأجيال المتريثة عرفت بأن قطعه التمثيلية لها منطق خاص بحيث لا يمكن الحكم عليها إلا بنتائجها. وكذلك المخترع لا بد له من أن يعرف خواص المادة التي يستخدمها، وأن يلم إلماماً تاماً بقوانين الطبيعة ولكن ليس لإنسان ما أن يعين له كيف يستخدم هذه القوانين، فمن فعل هذا فقد حاول أن يخترع الآلة قبل أن يخترعها مخترعها[1]!

ونحن إذا ما قررنا أن الذاتية هي المثل الأعلى للحياة فقد تضمن ذلك معنيين هما، أن الحياة تلقائية، وأنها تسعى دائماً وراء الوحدة، وأما المعنى الأول فقد تناولناه بالشرح في الفصل السابق، ولا نحتاج إلى أكثر

---

[1] **Bosanquet" .The Principle of Individuality and Value ",P. 331.**

من أن نقول إن التلقائية هي صميم معنى الحرية بالنسبة للإنسان إذا ما قصدنا الحرية أنها تدبير المرء نفسه بنفسه، فلا يقصد بحرية الإنسان مقدرته على أن يفلت من قوانين طبيعته، فهذا تأويل جدير بالسخرية، أما إذا قصدنا بذلك أن نصف الحياة أيضاً بهذه الحقيقة الواضحة وهي أنه من المستحيل أن نخترع آلة قبل اختراعها أو أن ننظم قطعة شعرية قبل تركيبها فقد وفقنا إلى معناها الصحيح.

وأما المعنى الثاني فهو "إن الحياة تسعى دائماً وراء الوحدة"، فيمكن أن نشرحه بأمثلة عدة من مظاهر الحياة الإنسانية على تفاوتها من مجرد استخدام "الشوكة" "والسكين" استخداماً دقيقاً في تناول قطعة من اللحم إلى وضع سياسة مالية واسعة النطاق يقوم بها جبار من جبابرة رجال المال، وهي خاصة من خواص الإدراك في درجاته المختلفة من مجرد الإدراك الحسي الساذج للمحسوسات التي تحيط بنا كالمناضد والمقاعد وحركات المواصلات إلى مرحلة العمليات العقلية الراقية كالقدرة على فهم مجري فلك من الأفلاك السيارة أو مذهب معقد من المذاهب الفلسفية التي تبحث فيما وراء الطبيعة. وهذه الوحدة التي تظهر في الأدراك وفي العمل هي وليدة الوحدة التي تنتظم ذاتية الفرد، والتي يشعر بها الكائن الحى صورة لموجات النشاط الذي هو عنصر الحياة نفسها، وتمتد هذه الوحدة فتظهر في حياة المرء كلها من بدايتها إلى نهايتها، كما هو واضح في التراجم الساحرة التي كتبت بأقلام قديرة، والتي يحاول الكاتب في كل منها أن

يظهر الوحدة التي جاهد في سبيلها بطل قصته مبيناً في الوقت نفسه المواطن التي تعرضت فيها هذه الوحدة الانفصام عروتها أو إخفاق في إدراك غايتها، وليس هناك داع للقول بأن جميع القصص والروايات المسرحية إنما تدور حول وحدة الذاتية.

وإذ قد تصدينا للبحث عن الأسس العلمية لنظريتنا عن الحياة وجب علينا الآن أن نتجه إلى تحديد الصورة العامة لبحثنا هذا، ولكن قبل أن نحقق هذا الهدف تواجهنا مشكلة لابد من حلها! فالوحدة التي نادينا بها قد اتضحت بالنسبة للشعور أو العقل، ولكن مجرد التأمل اليسير يرينا أنها تنطبق أيضاً على الجسم كما تنطبق على أجسام الحيوانات والنباتات؛ فمنذ أن تبدأ البويضة الملقحة في الانقسام نجد أن هناك خطة ذات وحدة يسير بمقتضاها الكائن الحي في نموه الجسمي فكأنما كل جزء من أجزاء الكائن الحي يفهم تماماً ما تعمله الأجزاء الأخرى، فهي تعمل في انسجام وتوافق لتحقيق غرض واحد مشترك، وبذلك يمكن تشبيه نمو أعضاء الكائن الحي بلحن موسيقي تتخذ كل نغمة من نغماته وزناً خاصاً، ولكن كل النغم ينسجم فيتكون بذلك اللحن الموسيقي المطلوب. وكلما تقدم الجسم في نموه نحو الصورة النهائية بدت عليه مظاهر تدبير نفسه بنفسه وإن لم يصل في ذلك إلى الحد الذي يصل إليه العقل. فخواص الحياة إذن تنطبق على العقل والجسم معاً، وهنا يواجهنا السؤال الآتي، إذا كانت المادة هي قوام أجسامنا فهل يجوز لنا أن نلجأ إلى القوانين الطبيعية المادية

لتفسير الحياة في جميع مظاهرها؟ أو إذا كانت أجسامنا حية فهل نفسر مظاهر نشاطها بما نعرفه عن الحياة في أعلى مظاهرها وأوضح صورها فنلجأ إذن إلى العقل في تفسير سلوكها؟

وتتضح أهمية هذه المشكلة إذا ما تذكرنا أن علماء (وظائف الأعضاء) "الفسيولوجيا" يحاولون دائماً تفسير حياة الجسم تفسيراً مؤسساً على الحقائق والأصول المستقاة من علم الطبيعة والكيمياء، وهذه النزعة وهذا التعصب أمر طبيعي؛ إذ أن عناصر الجسم الأساسية هي العناصر الكيماوية المعروفة، كربون. إيدروجين. نتروجين وغيرها من المركبات الكيماوية مركبة في صور يمكن تحضيرها في المعامل، فماء الجسم مثلاً هو ماء عادي والأكسجين الذي نستنشقه يقوم بالوظيفة التي نستخدمه فيها في حياتنا العادية؛ فيحلل المواد المركبة ويولد الحرارة. والطاقة الحرارية التي يحصل عليها الجسم من الطعام مساوية للطاقة التي يصرفها الجسم في الأعمال الميكانيكية، كما لو كان مصدر تلك الطاقة محرك "بترول" أو قاطرة بخارية. ولما كان الفسيولوجيين منغمسين في كشف كثير من هذا النوع لم يكن من الغريب أن يروا في جسم الإنسان آلة مركبة تحركها التفاعلات الطبيعية والكيماوية. وهذا هو رأي "ديكارت" الذي آثار ضجة عظيمة في القرن السابع عشر على أثر ندائه "بأن الإنسان ما هو إلا آلة أوتوماتيكية دقيقة".

ولم يتهيب "ديكارت" أن يستنبط الحكم الآتي، "بما أنه لا يمكن معرفة العقل معرفة مباشرة فالإنسان كغيره من الحيوان ما هو إلا آلة حيوانية. فنباح الكلب حين يضرب ليس إلا حادثاً يشبه في نوعه ذلك الصوت الذي يحدثه الناقوس حين يقرع ولا داعي مطلقاً إلى افتراض أنه وليد الألم"، على أن هذا الرأي لا يمكن أن يوافقه عليه بيولوجي إذ ليس بين المحدثين من علماء "البيولوجيا" من يذهب إلى هذا المدى الذي ذهب إليه "ديكارت" وبخاصة فيما يتصل بالطبقات الراقية من الحيوانات. ولكن تحرجهم من ذلك سيقفهم وجهاً إلى وجه أمام مشكلة عويصة؛ فإما أن يعترفوا بأن الحقائق العقلية تنتمي إلى نوع خاص من الكائنات ستبقى صلته بالظواهر الفسيولوجية من الأمور الغامضة التي لن تصل العقول إلى سبر غورها، وإما أن يردوا هذه النظرية أيضاً إلى الظواهر الطبيعية والكيماوية.

ومعظم أنصار "النظرية الميكانيكية" للحياة يفضلون الرأي الأول، على أن هناك فريقاً أكثر جرأة من هؤلاء لا يتحرجون مطلقاً من المناداة بالرأي الثاني فالدكتور "جاك لوب" مثلاً (الذي أدركته منيته قبيل ظهور هذا الكتاب) كان من المتطرفين في تطبيق هذه النظرية ومن أجرأ أنصارها! فتجاربه على الإخصاب الصناعي وعلى النمو الحيواني بالطرق الصناعية وعلى العوامل الآلية في الغرائز شائقة وقد أوجدت لديه هذه التجارب أملاً في أن الرغبات، والآمال، والجهود، والنضال، والخيبة، والآمال التي تتكون

منها تجارب الحياة من بدايتها إلى نهايتها ربما أمكن تفسيرها تفسيراً طبيعياً وكيماوياً.

أما جماعة علماء النفس فقد رفضوا رفضاً باتاً ربط العمليات العقلية بالحقائق الطبيعية والكيماوية فبذلوا جهداً جباراً في وضع نظرية تتفق وأصول العلوم السابقة وتعترف في الوقت نفسه بالمكان الممتاز الذي يشغله العقل في حياة الإنسان، وذلك لأن "ديكارت" قد فصل بين العقل والجسم إلى درجة استحال معها أن نربط بينهما مرة ثانية إلا بكبير من الجهد والعناء. وأخيراً ترك "ديكارت" المشكلة غير محلولة لمن تلاه من المفكرين؛ ولقد عالج معظمهم هذه المشكلة من وجهة نظر ميكانيكية فقد اعتبروا العقل أو التجربة كميدان مستقل تظهر عليه حوادث وتظهر عليه أسباب مجهولة الصلة بالحوادث الجسمية ولكنها لا تتحكم في هذه الحوادث أو تؤثر فيها. وهذه النظرية تعرف باسم "نظرية التوازي بين الجسم والعقل Psycho – physical parallelism". ولقد ظلت هذه النظرية شائعة محترمة زمناً طويلاً في علم النفس بل لا يزال بعض العلماء يؤمن بصحتها إلى الآن.

ولكن يبدو أن المجهود الجبار الذي يبذله عدد متزايد من جماعة العلماء سيضع حداً لهذا الانفصال بين العقل والجسم وربما كانت بحوث الأستاذ "هـ. س جننجز Prof. H. S. Jernnings" من جامعة بنسلفانيا ممثلة لهذا النوع من البحوث. ولقد وجه هذا الكاتب كغيره من أنصار

مذهبه بحوثه إلى سلوك الحيوانات الدنيا. وقد يكون من الممكن هنا إذا لم يمكن في مكان آخر أن نفسر الحياة بالنواميس الطبيعية والكيماوية وحدها وقد كانت الطائفة الأولى من بحوث "جننجز" تسير فعلاً في ضوء النظرية الميكانيكية[٢].

وبعد جهود جبارة وتجارب عدة في مملكة الحيوانات الدنيئة وجد الأستاذ "جننجز" أنه لا يمكن الاكتفاء بهذه التعديلات الميكانيكية حتى في تفسير السلوك لأسهل أنواع الحيوانات الدنيئة، حقيقة إن حياة الحيوان يسودها – كما يسود حياة الإنسان – تفاعلات طبيعية وكيماوية ولكن مثلها كمثل قصيدة شعرية فكما أن القصيدة الشعرية ليست مجرد ألفاظ وتراكيب وقواعد لغوية ولكنها أكثر من ذلك وأعمق فكذلك سلوك جميع أنواع الحيوانات حتى أسهلها تكويناً لا يمكن أن نفسره بعوامل طبيعية أو كيماوية فقط. وليس من المجازفة أن نقول إن الحيوانات جميعها حتى أدناها مرتبة في سلم النشوء والارتقاء تتمتع بالتلقائية أو بالاستقلال عن غيرها وتوجيه الذات.

ويمكن أن نوضح تلك الحقائق التي عدلت آراء الأستاذ "جننجز" بإيراد أمثلة من تجاربه التي أجراها على "الاستنتور" – وهو حيوان ذو خلية واحدة يشبه في شكله العام الطبلة، يعيش في المستنقعات ملتصقاً بالنباتات المائية أو بالرواسب ويحيط بالجزء الأسفل من جسمه قناة شفافة

---

[2] **C. Lloyd Morgans: Animal Behaviour.**

يدخل فيها جسمه عند الحاجة ويعيش بتحريك أهدابه التي تحيط بالقرص الذي يغلق قناته وبذلك يمكنه أن يمتص الجزيئات التي بها المادة الغذائية — فإذا احتوى مجرى مائي على لون قرمزي في اتجاه قرصه عمل الاستنتور على سحب أجزاء الطعام بالطريقة العادية إلى الفم ولكن سرعان ما يلتوي حول جذعه وينحني مباعداً نفسه عن مصدر المضايقة، وإذا كرر هذه الحركات عدة مرات ولم يتخلص من مصدر ذلك الضيق قام الحيوان بعمل آخر إزاء هذا المؤثر فيعكس في الحال الحركة الهدبية مرة واحدة بحيث يقذف بالجزيئات خارج القرص. وإذا أخفق في هذه المحاولات أيضاً عمل الحيوان على الهروب والانسحاب داخل أنبوبته واستقر فيها نحو نصف دقيقة ثم يظهر مرة أخرى ويبدأ يحرك أهدابه ثانية في اتجاهها العادي، ولكن هل يكرر الحيوان سلوكه الأصلي بعد أن يعود إلى حالته العادية؟ لا، فإنه وجد أنه بمجرد وصول اللون القرمزي إلى القرص ينسحب الحيوان إلى أنبوبته ويمكث هناك مدة أطول من المدة السابقة. وتزداد هذه طولاً كلما تكررت عملية الظهور والاختفاء التي تجذب في أثنائها الجزيئات إلى قرصه. وأخيراً يضطر الحيوان إلى تخليص نفسه بانقباض سريع فيترك أنبوبته ويسعى حيث يطلب الرزق في مكان آخر.

ونحن في وصفنا لهذه "الأفعال المنعكسة" اضطررنا إلى استخدام تعبيرات أو مصطلحات علمية خاصة لا تطلق إلا على سلوك حيوانات أخرى أكثر رقياً كالكلب أو الإنسان! هذا وقد رأينا في المثل السابق أن

هذا الحيوان الساذج قد جرب كل ما لديه من حيل لكي يحمي نفسه من تلك الظروف السيئة التي أحاطت به وبعد جهد وتعب عظيم اضطر في النهاية إلى الهروب من هذا الموقف غير المحتمل الذي لا طاقة له به! والواقع أنه يمكننا أن نقول أن سلوك أنواع الحيوانات المختلفة من أدناها إلى أرقاها من الثدييات لا يختلف بعضه عن بعض في المبدأ العام ولكن في التفاصيل فقط، وقد ثبت هذا الرأي ووضح لدى جماعة المفكرين ولا يزال يزداد وضوحاً ورسوخاً كلما ازدادت تجاربهم وتعددت مشاهداتهم لمثل هذه الحيوانات.. ويقول الأستاذ "جننجز"، لو أن "الاميبيا" من الكبر بحيث يراها الإنسان لقال إنما تحركها نفس الدوافع والرغبات التي تسير غيرها من الحيوانات الرقية وهو فوق ذلك يوافق على رأي الدكتور "رايموند بيرل Dr. Raymond Pearl" الخاص بالحيوانات التي هي أكثر رقياً القائل، "إنه لابد أن يألف الإنسان حيواناً ما ويراقبه في جميع أنواع سلوكه –كما يراقب سلوك صديقه تماماً – حتى يتضح له أن هذا الحيوان لا يختلف مطلقاً في سلوكه عن الإنسان وحتى يستطيع أن يفهم ذلك السلوك فهماً تاماً".

وهذه الدراسات البيولوجية لا تدع مجالاً للشك في أن هناك "وحدة" جامعة متمشية في جميع الكائنات الحية من أدناها إلى أرقاها، وهي أن جميع الحيوانات من "الأميبيا" إلى الإنسان ما هي إلا مراكز نشاط تدفعها إلى الاتصال الدائم بالعالم الخارجي وكل منها يواجه هذا العالم بذاتية خاصة

وبنوع خاص من الاستقلال، كل يعامل البيئة بحسب طبيعته ويلبس لكل وقت لبوسه، وكل يشكل مجرى حياته وفقاً لطبيعته ولقواه أيضاً، وهو في أثناء احتكاكه بالبيئة ينمي ذاتيته سواء كانت هذه الذاتية سهلة أم معقدة. ولا يعرف الإنسان هذه الحقائق إلا إذا درس هذه الأحياء كما يدرس صديقه تماماً. والعلاقة بين أحط هذه الكائنات الحية "كالبروتوزا" وذلك الكائن الحي الذي يلي الملائكة في الدرجة وهو الإنسان هي كالنسبة تماماً بين "كنيسة القرية وكاتدرائية المدينة" فهي افتراق في المقدار وفي تنوع التفاصيل وتعقد الظروف التي مرت بكل منهما في سلم النشوء والارتقاء، وبسبب ما أصاب الوحدة المشتركة من عوامل مختلفة؛ خضعت لها كل منهما غي اجتيازها للمراحل المتباينة في سلم النشوء والارتقاء.

ولكن إذا كنا نؤكد ذلك الطابع العام في أفراد المملكة الحيوانية فيجب ألا يلهينا هذا عن تقدير ذلك الاختلاف العظيم في درجة الكمال التي تبلغها الكائنات الحية في مستوياتها المتباعدة. فكلما انحط الحيوان في درجة الارتقاء والتطور كانت علاقته مع البيئة محدودة جداً — فمثلاً– يتجلى هذا في الحيوانات المائية المنحطة "كالأنيمون البحري The sea-anemone" ذلك الحيوان المائي الساذج الذي زودته الطبيعة بأعضاء استقبال تغطي جسمه، وما هي في الحقيقة إلا خلايا حساسة تصل هذا الكائن ببيئته فهو كغيره من الحيوانات السفلى يتصل بالمحيط الذي يعيش فيه اتصال التصاق وتماس وكلما ارتقى الكائن الحي في سلم النشوء زادت

أعضاء الاستقبال فيه فظهرت فيه خلايا حساسة قادرة تحس بالضوء وتشعر بالصوت. وكلما ارتقى الكائن الحي ارتقت أعضاء الاستقبال واستقرت في خلايا حساسة تحس بالضوء وتشعر بالصوت وبذلك يزداد تشعب العلاقة بين البيئة والكائن الحي. وكلما اشتد التشعب ارتقت الذاتية حتى تصل إلى الإنسان وهو كائن حي يمكنه أن يخضع سيره في حياته ويمكنه أيضاً أن يجري في حياته طبقاً للمذاهب الفكرية التي لا يسمو إليها الحس يسره عقله ويمكنه أن يتطلع إلى الأمام ويتذكر الماضي، ويتحتم عليه أن يهيئ لروحه غذاء ثقافياً كما يقدم لجسمه غذاء مادياً. وقد يكون من الصعب أن نعرف بداية ظهور الحواس بالضبط في سلم النشوء والارتقاء، ولكننا نستطيع أن نفهم الأمر على حقيقته إذا تذكرنا أن إحساس الكائنات الحية السفلى بدأت بشكل غامض وتدرجت من هذا الشكل إلى أن وصلنا إلى مرتبة الإنسان الذي يشعر بالعالم المنظم المحيط به. ومهما كان من أمر ظهور "الشعور" وبدايته يجب علينا ألا نتوهم أن ظهوره كان أمراً كمالياً أو أمراً منفصلاً عما سبقه من الحوادث؛ فإنه كان وسيلة من الوسائل التي عملت على توسيع نطاق الحيوي وتقدمه. وبعبارة أخرى. هو وسيلة لرفع مستوى الذاتية والسمو بها.

فليس الإنسان إذن كما قال "ديكارت" آلة أضيف إليها روح أو كما قال "ابيكتيتس" Epictetus "شبح يحمل جسمها" فالإنسان وحدة مركبة من جسم وعقل وهو آخر مراحل التطور وفيه وصلت المادة الحية

إلى أرقى أطوارها واستطاعت أجزاؤها أن تقوم بأعمال دقيقة. وهذه النظرية بعيدة كل البعد عن رأي الماديين وهي وإن كانت تقبل آراء "الفسيولوجيين" وما يتبعها من تحليلات طبيعية وكيماوية ترفض أن تعتبر الإدراك الحسي والتفكير والوجدان والإرادة كما لو كانت معاني كمالية أضيفت إلى آلة تامة غنية عنها. وهي تحتفظ للناحية النفسية بكل ما تحتاج إليه من أخلاق ودين وهي تصبغ الجسم بالصيغة الروحية ولكنها لا تصبغ الروح بالصبغة المادية.

ويمكن أن نلخص البحث السابق فيما يلي،– ستكون النظرية الثانية لا محالة هي النظرية التي سنأخذ بها من بين تلك النظريات التي تصدت لتأويل الحياة بطرق متباينة وتبدأ هذه النظرية– كما سبق الإشارة إليه من المبدأ الآتي– "وهو أنه يوجد "حتى في أحط طبقات الحيوان" شيء آخر لا تستطيع الطبيعة والكمياء أن تفسره" وتلمح هذه النظرية في تاريخ الحياة جهداً متواصلاً لإدراك هدف الذاتية الذي يبدو في أجلى مظاهره في شعور الإنسان. فهذه النظرية إذن تجد في هذا الهدف الذي تؤمه الخليقة كلها الرأي الذي تفسر به سر تطور الحياة.

وينتج عن هذا الرأي نتيجتان هامتان هما:–

أولاً: أن التربية التي تتخذ مبدأ "تحقيق الذاتية" هدفاً لها هي التربية الوحيدة التي تسير وفق قوانين الطبيعة والتي تشهد لها الحقائق البيولوجية السابقة.

ثانياً: أن محاولة قصر فكرة الذاتية على الأمور العقلية الصرفة هو تضييق لنطاقها؛ فالذاتية أمر يتعلق بالكائن الحي كله جسماً وعقلاً. فالعملية العقلية التي تجري في عقل الولد أو البنت ما هي إلا أوضح مظهر لعملية أخرى أوسع منها وأبعد مدى تشمل الكائن الحي كله؛ فهي تشمل حركات ترجع في تاريخها السابق إلى ما قبل ظهور الإنسان، وربما لا يمكن تحديد بدايتها بالضبط بل ربما رجعت إلى عهد ظهور الحياة في أيامها الأولى. ذلك العهد الذي لا يثبته التاريخ.

ويمكننا أن نعتبر "صمويل بتلر Samuel Butler" ممن يؤمنون بهذه النظرية، فقد سار في تفكيره على النهج السابق الذكر حينما انتقد في رسالته المشهورة "Erewhon" النظرية الميكانيكية التي نادى بها "شارلس داروين Charles Darwin" فقد حاول "بتلر" أن يثبت العادات والنمو الجسماني والوظائف "الفسيولوجية" والغرائز. والوراثة لا يمكن أن تفهم إلا على أساس أنها نوع واحد من الظواهر تمثل الذاكرة صفته الأساسية وطبيعته الأصلية. فنحن في الذاكرة تشعر بطريق مباشر بأن الماضي يؤثر في الحاضر، وأن "بتلر" جرياً على المذهب القائل "انتقل من المعلوم إلى المجهول" يعلن في جرأة أن تلك العمليات السابقة يجب أن تعزي جميعاً إلى ما يمكن أن نطلق عليه اسم "الذاكرة اللاشعورية" unconscious memory وقد أشار من طرف خفي إلى أن ظهور بعض الأعضاء في جسم الحيوان كظهور المخالب في "أبي جلنبو" في تاريخ حركة التطور لا

يمكن فهمه إلا على أنه وليد أحد العوامل اللاشعورية التي تشبه في طبيعتها عملية الابتكار الشعورية التي يقوم بها الإنسان. "فالكماشة" التي يستخدمها النجار لنفس الأغراض التي يستخدم فيها "أبو جامبو" مخلبه ليست إلا عضواً منفصلاً، كما أن المخلب ليس إلا آلة متصلة بجسم "أبي جلنبو" اتصالاً دائماً.

ولكن عبقرية "بتلر" الساحر تدفعه دائماً إلى أن يصوغ حججه وبراهينه في صورة توقظ الناس من سباتهم العقلي التقليدي بصورة مزعجة. وحتى القارئ نفسه قد تتملكه الدهشة عندما يسمع بأن الجد الأعلى "لأبي جلنبو" قد اخترع تلك المخالب المشابهة للكماشة، ويدهش أيضاً حينما يستمع بأن أحفاد "أبي جلنبو" استمرت تحتفظ بها لأنها تتذكر أن أجدادها قد عملت ذلك. ولكننا نفيق من أثر هذه الصدمة إذا ما عرفنا أن "بتلر" إنما قصد بذلك أن يستخدم أسلوباً شديد التأثير للإعراب عن فكرة خاصة – تلك هي أن النمو إن كان يختلف عن الذاكرة اختلافاً تاماً كما يختلف ظهور الاختلافات العضوية عن الاختراع، فإن القرابة بين العمليتين أكثر أهمية من الاختلافات التي لمسناها. على أن الاصطلاحات التي استخدمها "بتلر" مثل "الاختراع اللاشعوري" unconscious invention والذاكرة اللاشعورية unconscious memory تتضمن تناقضاً مما يجعل نظريته تبدو مخالفة للمعقول. فجدير بنا إذن أن نستبدل

هذه المصطلحات بأخرى تفسر لنا الحقائق التي نادى بها Butler تفسيراً لا تشوبه شائبة.

ولا بدلنا – أولاً وقبل كل شيء– من أن نبحث عن مصطلح لنعبر به عن هذا المعنى الذي يدفع الكائن الحي دفعاً مستمراً ليوفق بين نفسه وبيئته، وإلى المخطرات التي هي سدى الحياة ولحمتها، كلما يشعر شعوراً مباشراً بهذا المعنى الذي يتمثل لنا دافعاً أو حافزاً drive أو نزعة tendency واضحة نحو "هدف" ما. وهذا هو ما يسميه علماء النفس نزوعاً. كما يطلقون اسم "العملية النزوعية conative process على جميع مظاهر النشاط الشعوري التي يعلو فيها هذا الدافع فيطبعها بطابع الوحدة التي أطلق عليها Bosanquet اسم "العوامل النزوعية التي تساعد الكائن الحي ليلائم نفسه للبيئة وليتقدم". فمثلاً محاولة القارئ فهم الجملة الحالية ما هي إلا عملية مركبة مكونة من عدة عمليات عقلية أسهل منها. وهذه تتجه إلى هدف معين تشعر به شعوراً قليلاً أو كثيراً. وشارك "الاسنتتور" – الذي سبق أن تعرضنا له – وإن كان من هذا النوع يجب ألا نعتبره ضرباً من ضروب النزوع وذلك لأننا لا يمكن أن نثبت إثباتاً قاطعاً بأن ذلك الكائن الحي كان يشعر شعوراً واضحاً بتلك المادة القرمزية، أو بالهدف الذي وجه إليه حركاته وجدير بنا أن نلاحظ أن عملية القراءة ذاتها هي من دون شك عملية نزوعية إذ هي تتضمن تحريك العين وتوجيهها ، ونظراً لأن سلوكها "سلوك لا شعوري" لا يمكننا مطلقاً أن

نعتبرها نزوعاً وإن كانت قد اشتركت هي وهو في الصفات العامة للعمليات النزوعية، وذلك لأن عين القارئ ليست كعدسة النظارة؛ فسلوك العين هو سلوك موجه إلى هدف. هو سلوك كائن حي يتمتع بشيء عظيم من الاستقلال في مملكة الحياة الكبرى، أضف إلى ذلك أنه عندما يشغل عقل القارئ بقراءة ما أمامه من مطبوعات نجد أن أجهزته العصبية العضلية تعمل على رفع رأسه في وضع خاص كما أن الغدد الهضمية تعمل عملها فيما أكله من الطعام. ومع ذلك لا يمكننا أن نسمي هذه العمليات المغرضة نزوعاً وذلك لأنها تحدث تحت منطقة المستوى الشعوري. ولو أن فرداً يفوق مستوى البشرية في مواهبه استطاع أن يراقب سلوكنا العقلي كما نراقب نحن الظواهر الطبيعية الحسية لرأي أن كل ذلك أمثلة لنوع واحد من العمليات تختلف في تفاصيلها ولكن تتفق في الطريقة العامة، وبعبارة أخرى لابد أن يرى أن هذه العمليات تختلف تماماً عن العمليات الميكانيكية الصرفة وذلك لوجود "دافع داخلي" internal drive، وتختلف هذه العمليات فيما بينها في المادة التي يعمل فيها هذا الدافع وفي صفات ذلك الهدف الذي يرمي إليه كل منها.

وسنطلق على هذا الدافع الذي يسيطر على حياة الإنسان الشعورية وعلى غيره من الحيوانات الراقية ،والذي يهيمن على مظاهر النشاط الجسماني وعلى سلوك الحيوانات الدنيئة اللاشعورية – ستطلق عليه – اسم "الهورمي" Hormic أو "الغرضي" أو "القوى الحيوية الدافعة". وبناء

على هذه التسمية يمكن أن نقول أن كل العمليات الغرضية لدى الكائن الحي ليست سوى "عمليات هورمية". وما العمليات النزوعية إلا عمليات جزئية للعمليات الهورمية تمتاز أجزاؤها بأنها شعورية.

وجرياً وراء هذا الأسلوب سنطلق على جميع الظواهر المختلفة التي عدها أو اعتبرها "بتلر" من نوع الذاكرة الشعورية أو "اللاشعورية" اسم الظاهرة الحافظة أو النيمية Mnemic. – أو القوى الحيوية الحافظة – (وذلك بعد استعارة هذا الاسم من البيولوجي الألماني Semon) وسنعبر بها عن تلك الخاصية التي يمتاز بها الكائن الحي في تذكره للأشياء؛ فالذاكرة إذن ما هي إلا "الحافظة" الشعورية – والصلة بين القوة الحافظة أو "النيمية" والذاكرة كالصلة بين القوة الهورمية والنزوع.

ونحن في تعليلنا لتطور الذاتية سنستعين بهذين الاصطلاحين "هورمي" و"نيمي" (القوى الغرضية – والقوى الحافظة) في رسم الطريق الذي سنسلكه. ومن المستحسن بعد هذا أن نستهل دراستنا ببحث واف في طبيعة هذه المظاهر الأساسية للنشاط الحيوي وفي أشكاله المختلفة. ولو أن هذا سيكون موضع اهتمامنا في الفصول المقبلة، إلا أننا نرى أنه من الضروري أن نشير إلى رأي جماعة حديثة من علماء النفس أنكرت وجود ظاهرة الشعور إنكاراً باتاً – تلك هي مدرسة السلوكيين التي تتجاهل ما اصطلح العلماء على اعتباره موضوع علم النفس. وزعيم هذه المدرسة هو دكتور "واطسن" الذي يعتقد أن العمليات الشعورية – إذا ثبت وجودها

– إنما هي حقائق خاصة لا يشعر بها إلا الشخص الذي يمارسها. وإذا كان العلم لا يمكن بناؤه على حقائق خاصة بل يجب أن يقوم على أساس الحقائق العامة المشتركة وإذا كان الشعور هو كل ما لدينا استحال أن يوجد شيء يسمى بعلم النفس وليس هذا بصحيح فأني وإن كنت لا أستطيع أن ألاحظ ملاحظة مباشرة ما يجري في شعور كلبي فأني لا أعجز عن وصف حالة هذا الكلب النفسية والحكم عليها فأقول إن كلبي يعرف أني على وشك الخروج للنزهة. زد على ذلك أنني لا أنتظر حتى يعلن لي كل شخص حالته النفسية أو حقيقة شعوره ولكنني أستطيع أن أعرف أن هذا شخص غاضب وذلك قلق ينتظر القطار.... الخ. الواقع أننا إلى الثقة بما نستنبط من حالة سوانا أميل منا إلى قبول ما يقوله عن نفسه؛ فالأعمال أوضح بياناً من الكلمات. ومن مظاهر الضعف البشري العام أن يجهل الإنسان نفسه ويخدعها. هذا وترجمة السلوك الخارجي للحيوان هي وسيلتنا لمعرفة سيكولوجية هذا الحيوان، وهي الطريقة التي يقرها الذوق السليم في دراسة نفسية الإنسان. ويريد جماعة السلوكيين صبغ هذه الطريقة بالصبغة العملية وذلك بتطبيقها بطريقة منتظمة على تحليل جميع ظواهر الحياة البشرية التي تسمى عقلية.

وسنحاول أن نضرب لك مثلاً لطريقة السلوكيين، وسنحلل انفعال الخوف كما حلله زعيمهم دكتور وطسن. ألبرت طفل سنه أحد عشر عاماً ظهرت عليه دلائل الخوف عندما سمع صوتاً فجائياً وعندما فقد السند–

ولكن عليه خوف ما عند رؤيته فأراً أبيض بل حاول القبض عليه عندما اقترب منه، ولكن لما ظهر الفأر الأبيض عدة مرات أمامه في الوقت الذي كان يسمع فيه صوت مطرقة تهوى على قضيب حديدي محدثة صوتاً مزعجاً انتقل الخوف من الصوت الفجائي إلى خوف من رؤية الفأر، وبعد أن كان الفأر مركزاً لجاذبية الطفل أصبح مصدراً لخوفه ولقد فسر ذلك واطسون بأن الخوف كان في البداية مرتبطاً بالصوت المزعج، ثم ارتبط بالصوت المزعج مضافاً إليه رؤية الفأر، وأخيراً اقتصر على رؤية الفأر فقط. وإذا استعرنا المصطلحات العلمية أمكننا أن نقول إن خوف البرت من الفأر خوف أو انفعال شرطي يشترط فيه ارتباطه بالصوت- وفيما بعد انتقل انفعال الخوف إلى كل الحيوانات الشبيهة بالفأر أي إلى جميع الحيوانات ذات الفراء؛ فمجرد رؤيتها كفيل بأن يثير في البرت انفعال الخوف المزعوم.

وقد يوافقنا القارئ بأن أمثال هذه التجارب قد تضيء لنا الطريق في تفسير نمو الأطفال المقلى في بداية حياتهم، ولكننا مع ذلك نشك في أن المذهب السلوكي يمكنه أن يفسر عملية كعملية التفكير، وهي عملية خاصة في روحها وفي كنهها ولا تظهر إلا في الشعور. ولكن واطسون يرد على ذلك بأن علماء النفس قد حاطوا موضوع التفكير بكل غموض لأنهم يميلون إلى فصله دائماً عن مظاهر النشاط العضلي. وليس بغريب- على حسب رأي واطسون أن نقول إن الصانع الماهر أو لاعب "التنس" الماهر

يفكر بأطرافه وأن الرجل الرياضي الذي يفكر في حل مشكله جبرية لا يستطيع ذلك إذا هو لم يحرك قلمه أو لم يضع رموزه. ولكن إذا دققنا في تفكيرنا وجدنا مجسماً في الألفاظ أو في تلك اللغة الصامتة التي تدور بخلدنا. وإذن يمكن أن نعتبر أن التفكير مظهراً راقية من مظاهر نشاط أعضاء النطق وبذلك نكون قد فسرنا التفكير كما يفسره جماعة السلوكيين.

ويجب أن تعرف كما اعترف "برتراند رسل" أن مما يجرح المزة الإنسانية أن ترى بعينها المدى البعيد الذي وصلته هذه النظرية من نجاح. ذلك المدى الذي تستطيع أن تبلغه هذه النظرية في تحليل السلوك وتعليله دون أن تفترض أن الشعور يؤثر فيه. فيستطيع الإنسان أن يعتنق الرأي الذين يدين به واطسن وهو أن ما نسميه شعوراً ليس في الواقع إلا سلوكاً. على أننا جميعاً نشعر بصعوبة هذا الرأي الذي هو في نظرنا ضرب من ضروب البحث فيما وراء الطبيعة. وإذا لم يكن الشعور مجرد اسم يطلق على بعض أنواع السلوك المركبة كان شيئاً يرافق أنواع السلوك نفسها فإننا في هذه الحالة نكون قد اتفقنا مع "وليم جيمس[٣]" الذي اعترف بأنه لا يمكن أن نتصور الشعور لا علاقة له بأمر لا يكاد يختلف عن مرافقته.

---

[3] **Bertrand Russell: The Analysis of Mind, P. 27.**

William James: Principles of Psychology.

وعلى الرغم من أن المذهب السلوكي يؤكد مبدأ فكرة الوحدة، الاستمرار في الوظائف الكبرى وفي الوظائف الصغرى للكائن الحي، وعلى الرغم أيضاً من أن هذا التأكيد بدع آراءنا التي سبق أن نادينا بها في الفصول السابقة، على الرغم من ذلك كله لا نستطيع أن نؤمن بأن آراء واطسن ستوصلنا إلى أهدافنا. فلا بد من أن نؤمن أن الإدراك الحسي والوجدان والنزوع، على الرغم من أنها عمليات عقلية تتأثر بمظاهر نشاط الجسم إلا أنها تجرى شوطاً أساسياً في حياة الإنسان.

مراجع الفصل الثاني

1- B. Bosanquet, "The Principle of Individuality and Value".

2- B. Bosanquet, "The Value and Destiny of the Individual".

(Macmillan 1912, 1913)

وهذا الكتاب يعالج مبدأ الذاتية من وجهة النظر الهيجيلية الجديدة.

3- J. Loeb“ ,The Mechanistic Conception of Life".

(Cambridge University Press, 1912)

4- H. S. Jennings, Behavior of Lower Organisms.

(Macmillan, 1906)

5- Samuel Butler, Life and Habit and Unconscious Memory.

6- A. D. Darbishire, "An Introduction to a Biology".

7- J. T. Hobhouse, "Development and Purpose".

(Macmillan, 1913)

8- S. Alexander, "Space Time and Deity"

(Macmillan, 1927)

9- G. Lloyd Morgan, "Life, Mind, and Spirit".

(Williams & Norgate, 1926)

10- A. N. Whitehead, "Process and Reality"

(Cambridge University Press, 1929)

11- J. B. Watson، Psychology from the Standpoint of a Behaviorist.

وهذا الكتاب هو إنجيل مذهب السلوكيين

12- Peter Sandiford, "Educational Psychology". Longman's 1928

وهذا الكتاب يطبق مذهب السلوكيين تطبيقاً معقولاً على المشاكل التربوية

13- J. A. Thomson, "Secrets of Animal Life" Melrose 1919.

وهذا الكتاب يحتوي على كثير من النقط التي تمت بصلة لهذا الموضوع

14- J. T. Hogben, "Principles of Animal Biology" Christophers 1930

ويعالج الكتاب هذا الموضوع من وجهة نظر ميكانيكية

الفصل الثالث

النزعة إلى الحياة في الكائن الحى

إن القوى الهورمية (الغائبة، الغرضية، القوى الحيوية الدافعة) هي أساس لجميع مظاهر النشاط التي تميز الكائن الحى عن غيره من الجماد. وهي أيضاً أساس نزعة الحيوان الاستقلالية إزاء البيئة التي يعيش فيها. ويجدر بنا أن نوضح ما نقصد بتلك النزعة الاستقلالية، لا يمكننا أن نقول إن هناك كائنا حيا مستقلاً تمام الاستقلال عن البيئة لأنه لو انقطع عنه الطعام مات واندثر. بل نذهب أبعد من هذا فنقرر بأن العلاقة بين الكائن وبيئته كما قال الدكتور "ج . س. هالدين" هي إحدى الفوارق الرئيسية التي تميزه من الآلة. فالبيئة هي والكائن الحى في تفاعل مستمر؛ فهو دائم الامتصاص والإفراز لمادتها، وجسم الإنسان يتأثر تأثيراً عظيما بها.

وما قلناه عن جسم الإنسان ينطبق تمام الانطباق على مظاهر نشاطه العقلي، فهذه لا تنمو ولا تترعرع إلا إذا كانت دائمة الاتصال بالعالم الخارجي. فمثلاً جزء عظيم من مظاهر نشاط الإنسان العقلي يعتمد إلى حد كبير على صلاته بإخوانه، ولابد أن يلحقه الفناء إذا انقطع عنهم. فيمكن إذن أن نقول إن نسيج عقل الإنسان يتكون كما يتكون جسمه مما يصل إليه من خضم الحياة عن طريق الإدراك الحسى والتفكير وعن طريق جميع مظاهر الحياة الاجتماعية. وعلى الرغم من ذلك يحاول كل حيوان ما دام على قيد الحياة أن يفرض وجوده على هذا العالم الذى يعيش فيه على

اعتبار أنه جزء منه. وهذه حقيقة يشعر بها الناس جميعاً، فأقل الناس اعتداداً بالنفس يشعر بأن هذه النزعة غالبة على كل لحظة من لحظات حياته الشعورية. وكأننا في كل عمل نقوم به تحدّث الواحد منا نفسه سراً أو جهراً "هأنذا، يجب أن يعترف بوجودي. سأسلك طريقي الخاص لا طريقك أنت" وتقف أجسامنا الموقف نفسه ولكن بطريقتها الخاصة. والواقع أن هذا الموقف ينتظم جميع الكائنات الحية من الأميبيا التي لا تكاد تشعر "بالدافع إلى الحياة" إلى الإنسان الذى يتميز بأنه دائم الشعور بالسلطان على مستقبله وفى تصريف شئون حياته[1]. ولكن الشاب لا يزال يتقدم في هذه النواحي.

وفى الناحية العقلية يجد أن الاختلاف بين النزعتين السابقتين يشبه تماماً ذلك الاختلاف بين الشيخوخة الجامدة والشباب المتحمس، إذ يميل الشيخ إلى كل ما هو قديم من العادات أو الأصدقاء أو الكتب أو العمل. والاختلاف بين مظاهر النشاط سابقة الذكر وإن كان اختلافاً واضحاً فإنه ليس اختلافاً مطلقا. ولنضرب لذلك مثلا بحالة مسر "وودهوس" والد "إما Emma" كما جاء في إحدى روايات "جين أوستن Jane Austen" ذلك الشخص الشديد التحفظ الرجعى، وإن كان قد ضرب به المثل في شدة ميله إلى التقديم نجد من الأدلة ما يثبت أن حياته لم تكن مطلقاً تسير على هذا الأسلوب الرجعى وحده، وذلك لأننا في محافظتنا على القديم علينا أن

---

[1] **Dr. R. Bridges: The Treatment of Beauty**

نقف في وجه الظروف المتغيرة وأن نلائم بين أنفسنا والبيئة القديمة. وهذه الملاءمة ذاتها تتطلب تفكيراً وعملا من نوع جديد. وبالمثل الإبداع لابد أن يحتوى على عنصر من عناصر الاحتفاظ؛ فالرياضي الناجح لا يمكنه أن يكشف نظرية جديدة قبل أن يحفظ جدول الضرب، وكذلك لا يمكن الباحث العلمي أن ينتج شيئاً جديداً قبل أن يهضم نظريات من سبقه من العلماء. وما التجديد في الأدب والموسيقى والشعر إلا تغيير في القديم وتركيبه على مثال جديد. ولن يستطيع أجراً سياسي سوى أن يبنى نظرية جديدة على رأى سياسي قديم- وبالإيجاز الاحتفاظ والابتكار ليس في حياة الفرد إلا عاملين من عوامل الاحتفاظ بالنفس. والذى يميز نوعاً من النشاط من غيره هو غلبة أحد هذين العنصرين على الآخر لا وجود واحد وغيبة الثاني، وسنحاول أن ندرس بعض الأمثلة لنوضح هاتين النزعتين.

أولا، مظاهر الاحتفاظ في الناحية الجسمية

إن علم وظائف الأعضاء "الفسيولوجيا" يمدنا بالكثير من الأمثلة لمظاهر الاحتفاظ في الناحية الجسمية- خذ لذلك مثلا عملية التنفس في الإنسان، لقد كان المعتقد من القدم أن الغرض من التنفس هو إمداد الجسم عن طريق الدم بالأكسجين الذى يتسرب جزء كبير منه إلى الرئتين حيث يتحلل إلى ثاني أكسيد الكربون. فلم يكن معروفا إذ ذال نتائج تلك البحوث التي قام بها DR. J. S. Haldane الأستاذ بجامعة "اكسفورد" والتي قام بها Prof. Yandell Henderson الأستاذ بجامعة Yale

وتلاميذها. ولم يكن معروفا إذ ذاك مقدار دقة ذلك النظام الذى تدخل وتخرج بمقتضاه الغازات إلى الدم؛ فقد ظهر بأن ثاني أكسيد الكربون ليس مجرد غاز سام يسعى الجسم للتخلص منه بل أنه ضرورة حيوية لا يقل في الأهمية عن الأكسجين. وللاحتفاظ بهذه الدرجة الثابتة من ثاني أكسيد الكربون يطرأ على التنفس تنظيم خاص من لحظة إلى أخرى حتى يظل ضغط ثاني أكسيد الكربون في القرارات الهوائية بالرئتين مناسباً لضغط مقداره أربعون ملليمترا من الزئبق كائنا ما كان عمل الإنسان ونوع الجو الذى يعيش فيه. وجدير بنا أن نعرف أن الإنسان مهما زاد أو قلل من سرعة تنفسه فأنه لا يمكنه أن يؤثر في هذا المتوسط السابق الذكر؛ فقوة تنفسه سوف تنظم نفسها حتى تعادل ما يبذله من مجهود، وعملية التنظيم المذكورة عملية حساسة جداً بدليل أنه إذا زادت نسبة ثاني أكسيد الكربون في الهواء بمقدار ٠,٢ تضاعفت سرعة التنفس داخل الرئتين، ولكن إذا نقصت بمثل هذا المقدار وقفت عملية التنفس مرة واحدة.

وعملية تنظيم مقدار الأكسجين مدهشة أيضاً. فخلايا الرئتين الدقيقة التي تفصل بين الهواء والدم تأخذ لنفسها الأكسجين وتحوله حتى يصبح ضغطه داخل الدم كضغط الهواء في الخارج. ولكن كلما ارتقينا إلى مرتفعات عالية بدأ الجسم يتأثر لقلة الأكسجين. ونحن إذا استعرنا لغة "هالدين Haldane" نقول "أن الخلية سرعان ما تذكرنا بأنها حية وذلك لأنها تبدأ تفرز الأكسجين إفرازا داخليا حتى تتمكن من مقاومة ضغط

الغاز في الدم. على أن عملية التكثيف هذه تحتاج لبعض الوقت ولعل هذا هو السر في إحساس الإنسان في طبقات الجو العالية بحاجته إلى الأكسجين بل لعله يفسر لنا الأعراض التي تبدو على متسلقي الجبال كزرقة الشفاه والإصابة بالقيء. ومن هذا يتضح قيمة هذه المعلومات وأهميتها لمن يعالج الطيران ولاسيما إذا كان على ارتفاع عظيم جداً. ذلك الموضوع هو الذى اشتغل به دكتور "هالدين" وزملاؤه أثناء الحرب الكبرى.

ثانيا، مظاهر الاحتفاظ في الناحية العقلية

والعنصر الاحتفاظي في الناحية العقلية أشد غموضاً ولكنه حقيقة لا ريب فيه؛ فهو يبدو في شعور الإنسان بوحدته الذاتية، ذلك الشعور الذى لا يفارقنا مطلقاً والذى يظهر من ناحية أخرى في ألفة كل فرد منا لبيئته المادية والاجتماعية واطمئنانه إليها. شعور بالكفاية في اللحظة التي نقابل فيها وجه غريب أو وجه عدو. وقد تكون هذه الأشياء مظاهر تدل على أن "عملياتنا الهورمية" ينتمى بعضها إلى بعض وبذلك يمكن أن يقتسمها معنا الحيوانات الراقية. على أن فقدان أحد هذه المظاهر أو كليهما ما هو إلا مظهر من مظاهر المرض العقلي فالدورة العضوية لعمليات التنفس وغيرها من الوظائف الفسيولوجية يوازيها دورة سيكولوجية أو نفسية. ويمكننا أن نجد الدليل على صحة هذه الحقيقة في أن الإنسان يمكنه أن يهيئ نفسه فيعيش في جميع الظروف رخية كانت أو عسيرة، على أننا

يمكننا أن نستدل عليها أيضاً بما يحدث في الحالات التي يضيق فيها العالم بالإنسان فلا يلبث أن ينبثق نور من الأمل ينادى بأن بقاء الحال من المحال، أو قد يركن الإنسان إلى عالم الخيال أو الأحلام فيعيد للحياة اتزانها. وهذه عمليات طبيعية ولكنها إن زادت على الحد أصبحت ضربا من الجنون.

ثالثا، مظاهر النشاط الإبداعي في الناحية الجسمية

أما العنصر الابتكاري أو الإبداعي في الناحية الجسمية فيبدو بجلاء في ظاهرة النمو؛ فكل حيوان يبدأ خلية ثم يبنى نفسه بالتدريج من المادة التي تصل إليه من البيئة فيضم هذه المواد إلى جسمه إذ تصبح مكملة لشخصيته. ولما كان شكل الحيوان مرتبطا بأجداده وأسلافه كان من الواضح أن القوى الهورمية (الغرضية) والقوى النيمية (الواعية) تعملان معاً، ولكن يجب ألا ننسى أن عامل النمو ذاته عملية ابتكارية محضة. وهنا لابد أن نؤكد أن الكائن الحى يظل ينمو في شكل مخصوص على الرغم من الظروف الصعبة التي تحيط به. وجدير بنا أيضاً أن نذكر في هذا المقام تجارب Driesch التي قام بها على جنين الحيوان البحري sea urchin، فقد وضع البويضة بين لوحين من الزجاج، فاضطر الجنين البحري أن ينمو مدة من الزمن في شكل طبقة مسطحة من الخلايا مع أنه في أحواله العادية يأخذ في نموه شكلاً كريا؛ ومع ذلك فقد وجد أن الحيوان قد يعاود النمو مرة ثانية بعد زوال ذلك الوضع الشاذ. على أن تجارب "موجان" وغيره من

العلماء في عملية تجديد بعض أعضاء الحيوانات تثبت هذه الحقائق ولكن بشكل آخر.

رابعا، مظاهر النشاط الابتكاري في الناحية العقلية

على أن مظاهر النشاط الابتكاري في الناحية العقلية عند الإنسان واضحة لا تحتاج إلى إثبات. فجميع مظاهر المدينة التي بناها الإنسان تشهد بذلك الابتكار، فالتنظيم الاجتماعي والقوانين والحكومات والآداب والعلوم نشأت كلها نتيجة لتلك النزعة الابتكارية الثائرة التي تجيش في نفوسنا، والتي تشعرنا بأنه يجب علينا أن نضيف إلى هذا العالم شيئاً جديداً . ولو لم تكن هذه النزعة الابتكارية لدى الإنسان ما وصل إلى رقية الحاضر.

وهذه الناحية في التربية على جانب عظيم من الخطر، فإن الغرض التربوي يفقد أثره إذا لم نعتقد أن عملية التربية بمعناها الواسع هي عملية تشجيع العامل الابتكاري في الإنسان ولا نحتاج إلى الإفاضة في هذا الموضوع فسنبحثه بتوسع في الفصول المقبلة. ولكن يجب قبل أن نتقدم إلى أبعد من ذلك أن نلاحظ أن الثلين اللذين سبق أن استشهد بهما للعملية الجسيمة لهما ما يوازيهما من الناحية النفسية فمثلاً "هيلين كلر" Helen Keller كانت عمياء صماء بكماء ولكن هذا لم يمنعها مطلقاً من أن تكون أدبية وفيلسوفة. هذا مثل من الأمثلة التي ترينا أن النمو العقلي والخلقي يكاد يكون مستقلاً عن الملابسات الأخرى التي تحيط به. وكذلك

فإن عملية "إعادة التربية" تماثل تماماً عملية "تجديد النمو"، ولقد ثبت أن عملية إعادة التربية قد أعادت لكثير من الجنود عقولهم التي كانت قد أفسدتها صدمات القنابل. وهناك ظاهرة أخرى هامة قد اختصت بها القوى الهورمية في مظهريها وفى مستوياتها المختلفة. وهذه الخاصية هي ميل الدافع الهورمى إلى توحيد العمليات المنفصلة والتأليف بينها لتكوين وحدة هورمية أوسع. ومثلنا في هذه الحالة كمثل النظام التصاعدي في تدرج رتب الجيش أو ألقاب الكنيسة. فهناك نظام تصاعدي (هيراركى) يستمد فيه المرءوس أوامره من الرئيس، وهذا ممثل في الكائن الحى، فحقيقته تتكون من نظام متدرج من العمليات الهورمية. فأنت تقرأ هذه الجملة مثلا والدافع الهورمى (الغرضي) لذلك هو فهم هذا الفصل من أجل فهم الكتاب كله وهذا التدرج التصاعدي يرتفع أكثر من ذلك عندما نقول إن دراستك لنظريات التربية عنصر هام جداً من عناصر إعداد المدرس لمهنته، على أن هذا الإعداد تابع لعملية هورمية أبعد مدى ولا ينتهى هذا الدافع إلا باعتزال الفرد مهنة التدريس.

وجدنا في الأمثلة السابقة أن كل مركب من مركبات العملية التصاعدية مثله كمثل "الوحدة الهيراركية الكلية" التي هي عملية هورمية (غرضية) وعملية نزوعيه في وقت واحد. ونقصد بهذا أنها دافع شعوري يرمي إلى هدف أو غاية شعورية. هذا وليس من الضروري أن تكون عناصر العملية النزوعية نزوعيه أيضاً، فمثلاً إذا أراد شخص أن يصل إلى صديق

له فإنه قد يمتطي دراجة يقطع بها المسافة. وهنا نجد أن الرحلة أو الزيارة نفسها عملية نزوعية في حد ذاتها كما أن عملية قيادة الدراجة عملية نزوعيه أيضاً ولكنها تابعة للعملية النزوعية الكبرى (وهي الرغبة في زيارة الصديق) وهذه العملية الأخيرة تتطلب حركات دقيقة في الجسم والجذع والأعضاء، وهي وإن لم تكن عمليات نزوعيه (أثناء الركوب) إلا أنها كانت عمليات نزوعيه في وقت من الأوقات– في الوقت الذى كان يتدرب فيه الشخص على القيادة. فمعظم هذه العمليات أصبحت "أوتوماتيكية" بعد أن كانت في بدايتها شعورية. ولما أتقن الراكب فن الركوب انتظمت هذه العمليات فكونت نظاماً هورمياً موحداً وأصبح في خدمة كل نظام هورمي آخر يتطلب معونته.

نستطيع أن نقول الآن إن تاريخ حياة الإنسان يلخصه حركتان رئيستان تتجه أولاهما نحو النمو الخلقي أو كما يقول "الأستاذ السكندر" Prof. Alexander تتجه نحو إيصال العمليات الهورمية إلى درجة الكمال، وهى عملية نمو تتدرج من المستوى الفسيولوجي اللاشعوري إلى المستوى النزوعى الشعوري. أما الحركة الثانية فهي حركة من شأنها المساعدة على إتمام النمو وتجميع النظم الهورمية في وحدة "هورمية كبيرة" أكثر اتساعاً وأرق تركيباً. فالإنسان مثلا يبدأ حياته في رحم الأم بشكل خلية ثم يتطور ويصبح كائناً طفيلياً يعيش من دمها ويتغذى من غذائها، ولكنه على الرغم من ذلك كائن حي مستقل له حياة مستقلة ومصير

خاص– والعقليات "الهورمية" بنزعاتها الاحتفاظية والابتكارية التي تتركب منها حياة هذا المخلوق لا زالت لا شعورية. وحينما يظهر جهازه العصبي وتتكون حواسه يزداد "الدافع إلى الحياة" ثروة بما يظهر له من عناصر نزوعيه مبهمة وهو لا يزال في الرحم. هذا ومنذ أن ينفصل الطفل عن أمه ويشق طريقه الخاص في هذه الحياة يصبح للعناصر النزوعية أهمية جديدة فتحاول أن تحدد هدفاً لها فالنزوع يرقى من مستوى الدافع الأعمي إلى مستوى الرغبات الراقية. وهذه تتدرج من مستوى الرغبة للوصول إلى هدف مباشر إلى مستوى أعلى هو أفق المثل الأعلى. على أن هذا التقدم في طبيعة "الهورم" يوازيه نمو آخر في تنظيم هذا "الهورم" يظهر أولا في بداية ظهور الأعضاء الفسيولوجية وفى ارتباط وظائفها كي تؤدى عملها في الحياة. ويظهر بعد الولادة في ذلك التوافق الذي يحدث بين قوى الحواس وحركة الأجهزة الكثر تعقيداً وأثراً. وأخيراً يظهر في نظام متدرج من الهيراركية النزوعية. وهذه هي التي تحدد شكل ذاتية الإنسان وهى مقياس تقدمه.

ولهذا النمو الثنائي نفسه أهمية مزدوجة، فهو من ناحية يمكّن الطفل النامي من أن يقابل هذا العالم بروح استقلالية، ومن ناحية أخرى (وقد يكون الغرض السابق تابعاً لهذا الغرض) تمكن الطفل من أن يعبر عن نفسه بمظاهر نشاط ذات أهمية متزايدة. وهذا هو ما نقصده عندما نقول إن أهم وظيفة للتربية الاهتمام بهذين المظهرين من مظاهر نمو الطفل ولا سيما

المظهر الثاني. وهذا هو ما نقصده أيضاً من قولنا إن أهم وظيفة لعملية التعلم هي "خلق الميول وتربيتها" لدى الطفل. ولا يقصد بهذه العبارة أن تصبح المدرسة مكاناً للتسلية ولكن معناها أن المدرسة هي المكان الذى نعد فيه الطفل ليكون قادراً على أن يلقى بنفسه في مظاهر النشاط الجديرة بالذكر. فهي المكان الذى تتلون فيه النظم الهورمية وتعد نفسها لذلك اليوم الذى ستستدعى فيه وتستخدم في ذلك العالم الخارجي.

هذا ولابد لنا من إيضاح رأيين آخرين قبل التعمق في المناقشة هما:-

أولا: كلما انتظمت العمليات الهورمية وكونت نظما واضحة تعقدت مظاهر النشاط الناتجة عنها وأصبحت أكثر تعبيراً؛ فصورة المنظر الطبيعي مثلاً أكثر تعبيراً من المنظر الطبيعي نفسه. على أن هذه الصورة ذاتها قد تختلف في درجة تعبيرها عن غيرها من الصور لهذا المنظر؛ فأغنية Keats مثلا في البلبل أكثر تعبيرا من غناء البلبل نفسه وأكثر تأثيراً من تلك الانفعالات والأفكار التي استثارها في نفس الشاعر تغريد البلبل قبل أن يبدأ Keats مجهوده الابتكاري. وعلى هذا المنوال نجد أن ميول الطفل ومظاهر نشاطه الأخرى كلما نمت نمواً طبيعياً كانت أكثر تعبيراً من مجرد الحركات البدائية التي نشأت منها. جسمية كانت تلك الحركات أو عقلية. وهذا الرأي يضطرنا إلى التوسع في تأكيد رأى سبق أن أيدناه وهو أن الطريقة التي يتبعها المفتن في التعبير عن فنه هي (نفس) الطريقة التي تتبعها

الحياة في التعبير عن ذاتيتها. وهذا يدعونا إلى أن تؤكد أن أحسن طريقة من طرق التربية هي تلك التي يتحقق فيها هذا المبدأ.

ثانياً: أن أحدث البحوث السيكولوجية التي قام بها جماعة علماء التحليل النفسي قد عالجت مشكلة "التنظيم الهورمى" وأوضحتها. ولقد أثبتت هذه البحوث الشوط العظيم الذى يمكن أن تقطعه العوامل الهورمية اللاشعورية في التأثير على السلوك.

ومعنى هذا أن دوافعنا النزوعية قلما تكون نزوعية بحتة فهي تتضمن بعض الدوافع اللاشعورية. وبالإجمال قد أثبتت بحوث هذه المدرسة استمرار التكوين النزوعى وأظهرت أيضاً أن شعور الإنسان أو حياة الإنسان الشعورية ما هي إلا جزء (بسيط) ملموس يحجز وراءه تركيباً حياً يتكون من عناصر هورمية ترجع في بداية ظهورها إلى أيام الطفولة الأولى أو قبل ذلك وهذه الدوافع اللاشعورية هي على أتم الاستعداد لأن تعلن نفسها. وبما أن هذه الحقائق وثيقة الصلة بالقوى "النيمية" (الواعية) فلا معدى لنا من الكلام عنها.

مراجع الفصل الثالث

1- J. S. Haldane, Organism and Environment as illustrated by The Physiology of Breathing.

(Oxford University Press, 1917)

2- J. S. Haldane, The New Physiology".

(Griffin, 1919.)

3- J. S. Haldane, The Sciences and Philosophy".

(Hodder and Stoughton, 1928)

4- S. Alexander, "Foundations and Sketch Plan of a Conational Psychology".

Pritish Journal of Psychology, Vol. 4, pts. 384- December 1911, Cambridge University Press).

5- E. B. Holt, "The Freudian Wish".

6- John Adams, The Herbartian Psychology applied to Education".

7- J. Welton", The Psychology of Education".

الفصل الرابع

الماضي الحي[1]

تظهر القوى "النيمية" (القوى الحيوية الحافظة) في حياة الإنسان الشعورية فيما نسميه الذاكرة؛ ففي ذاكرتي مثلاً يحيا الماضي. لا ماضي الشخصي فقط، بل ماضي من مات من آبائي وأجدادي الذين عاشوا وماتوا قبل أن أتنسم نسيم الحياة. وعن طريق "حافظة المجتمع" التي تسمى بالتاريخ يؤثر الماضي تأثيراً دائماً في الحاضر، وهناك أمثلة كثيرة في حياة الإنسان الشعورية تتجلى فيها "القوى الحافظة" ولكن لا يمكن أن نطلق عليها اسم "ذاكرة" إلا إذا تجاوزنا حد المقبول في المعنى الأصلي لهذا الاصطلاح. فمثلاً لا يمكننا أن نقول إن القارئ يتذكر ما تمثله الكلمات التي تتكون منها هذه المجموعة من الحروف المتصلة، إذ أن القارئ في أثناء قراءته لا يتذكر المعنى الذى تتضمنه الكلمات ولكنه يفهمها. وهو إذا قابل صديقه الحميم في الطريق لا يتذكر وجهه بل هو يتعرفه.

وكذلك الموسيقار أو (ضارب العزف "البيانو") لا يتذكر أين يضع أصابعه على مواضع النغمات عند عزف قطعة موسيقية معينة سبق أن أتقنها ومع ذلك فهو يجيد عزف "الدور"....فى كل هذه الحالات جرت الذاكرة شوطاً هاماً ولكن هذا الجري لا يعد الأن أساساً للعمل. والفرد منا في تلبيته لمؤثر من المؤثرات يرد عليه دون رجوع شعوري منه إلى خبرات أو

---

[1] إن عنوان هذا الفصل مأخوذ من كتاب **Marvin** المعروف.

تجارب سابقة. فهو يقرأ الحروف المطبوعة فيفهمها، وهو يرى صديقه فيعرفه وهو يعزف على "البيانو" أوتوماتيكياً فيخرج النغم المطلوب. ونحن إذا ما درسنا الحيوانات الدنيا وجدنا أنفسنا في حاجة إلى البحث عن اصطلاح آخر أوسع مدى من كلمة الذاكرة؛ فالخيل والكلاب مثلاً تتعلم شيئاً عن طريق التدريب والخبرة، ولكن الذاكرة الشعورية لا تجري أكثر من شوط ثانوي في تربيتها. فإذا هبطنا في المستوى الحيواني إلى أن نصل إلى مرتبة الحيوانات الدنيئة "كالاستنتور" اشتدت الحاجة إلى الاصطلاح "النيمي" المذكور. ونحن إذا تذكرنا ما سبق أن قلناه في فصل سابق عن ذلك الصراع الذى حدث بين هذا الحيوان واللون القرمزي وجدنا أن الاستنتور في صراعه في المرة الثانية كان يسلك سلوك من يتذكر ما حدث له في المراحل السابقة. وعلى ذلك يتضح تماماً أننا إذ نبحث سلوك الحيوان أو الإنسان نجد أنفسنا في حاجة إلى اصطلاح شامل مثل "القوى الحافظة" أو "النيمية" والنسبة بين هذه القوى والذاكرة كالنسبة التي بين القوى الغرضية أو "الهورمية" والنزوع. فالقوى الحافظة اصطلاح على سنطلقه على خاصية عامة من خواص الكائنات الحية، وليست الذاكرة إلا مظهراً خاصاً من مظاهرها.

ولكي نوضح لك بالتفصيل عمل تلك "القوى الحافظة" تضرب لك مثلاً من علم الحياة ذلك العلم الذى استعرنا منه هذا اللفظ أو الاصطلاح. ذلك أن كلباً صغيراً يجهل ما انطوت عليه طبيعة الإنسان

جعل يهز ذيله مرحباً بجماعة من الأطفال فرحاً طروباً بلقائهم. مع أنه كان ينبح حينما رآهم أول مرة. ولكن الأولاد قابلوا هذه التحية بالإساءة فقذفوه بالحجارة فانسحب الكلب ذليلا كسير النفس إلى بيئته. ويظل هذا الكلب بضعة شهور أو سنين يفر واضعاً ذيله بين رجليه كلما رأى شخصاً ينحني فجأة ليلتقط شيئاً سقط منه على الأرض أو ليصلح رباط حذائه.

وإذا أردنا أن نفهم سر هذه الحوادث المتعاقبة وسر سلوك الكلب على هذا النحو فلابد أن نفترض وجود ميول وقدرات خاصة لدى الكلب– قدرة على الإدراك وميل للاهتمام بعمل مجموعة من الأطفال الصغار كثيرة الجلبة والضوضاء– قدرة على النباح لشدة الفرح، وقدرة على فهم وتمييز بعض حركاتهم كالانحناء ورمى الحجارة، ومقدرة على الشعور بالألم وبالخوف إذا ما أصابته الحجارة ثم ميل إلى الهرب؛ تلك هي القدرات والميول التي ستحدد سلوك الكلب في المستقبل أو التي سيستخدمها الكلب في التلبية كلما جدت مواقف في المستقبل. وإذا استعرنا لغة جماعة السيكولوجيين في هذا الموضوع أمكننا أن نطلق عليها في مجموعها اسم "استعداد الحيوان". ولما كانت هذه الاستعدادات تتغير بالخبرة وجب علينا أن نميز من بينها تلك الاستعدادات الأولية. ونحن لا نستطيع أن نجزم بأن الكلب حين عاد إلى تذكر تلك المغامرة المحزنة. ولكن مما لاشك فيه أن الكلب إذا رأى في المستقبل شخصاً ينحني لالتقاط شيء من الأرض أو ليصلح رباط حذائه فإنه لابد هارب بسرعة، وكأنه قد

أصابه مس من الجنون أو قد أصابته ضربة من يد أثيمة. من الواضح إذن أن هذه "الاستعدادات الأولية" قد تغيرت فأصبحت "استعدادات ثانوية"، وذلك بعد أن سنحت الفرصة وظهر "مثير جديد". والمشكلة التي أمامنا الآن هي كيف يمكننا أن نفهم سر هذا التغيير؟ والرد الطبيعي على ذلك هو أن تجارب الكلب قد تركت "آثاراً" أو كما يسميها "سيمون" Simon "طابعاً" في الاستعدادات الأولية، وبذلك حدث هذا التغيير الذي رأيناه. ولكي نفهم الإشكال على حقيقته حق علينا التفصيل أكثر من ذلك. فالكلب لم يدرك– يوم أن لحقه الأذى– الأطفال والقذف والشعور بالألم وما صحب هذه الأشياء من خوف وهرب، وهو لم يدرك هذه الأشياء إدراكاً متتابعاً، بل إن الكلب شعر بتلك الآثار كوحدة مرتبطة بعضها ببعض ومتصلة تمام الاتصال. ومقدرة الكلب على أن يشعر بهذه الأشياء، كما لو كانت وحدة تحملها على أن نقول إن لذلك الكائن الحي قدرة على أن يربط بين الأشياء، ويكون من تلك الأشياء وحدة على الرغم من تعدد عناصرها.. بعبارة أخرى قدرة تمكن الكلب من أن يعطي خبراته صورة خاصة. ويجب أن نفترض أيضاً أن هذه الاستعدادات ليست منفصلة بعضها عن بعض، بل هي متصلة يثير بعضها بعضاً؛ فرؤية الأنحاء يثير الألم ويثير الانفعال بالخوف، وهذا يثير الرغبة في الهرب. على أن هذه الأجزاء أو هذه الاستعدادات لا يجاوز بعضها بعضاً، ولكنها في طبيعة الحيوان بشكل مركب يطلق عليه اسم "الأثر المركب". وهذا الأثر سيصبح في المستقبل جزءاً من تركيب ذلك "الاستعداد الثانوي" وله وحدة مستقلة

في ذاتها. وهذا التنظيم هو سبب ما يحدث إذا ما استثار الانفعال الأولى (مثلاً) رؤية إنسان ينحني إلى الأرض، ففي مثل هذه الحالة يستيقظ "الأثر المركب" من سباته ويسلك الحيوان سلوكه الخاص الذي يحدث كما لو كان المؤثر الأصلي موجوداً، فيتكرر الموقف نفسه وما صحبه من حوادث.

وقد يسهل علينا الآن– في ضوء ما عرفناه عن "الأثر المركب"– أن تترجم عملية "التعلم عن طريق الخبرة" وكذلك عملية "الملاءمة والتقدم المنسجم" تلك العملية التي تتخذ أشكالاً متعددة في سلوك الكائنات الحية من أدناها إلى أرقاها. ومن المهم أيضاً أن نعرف مدى هذا الاختلاف وهذا التعدد؛ فأولاً : ليس من الضروري أن يكون المؤثر الذى يثير "الأثر المركب" حادثاً في الوقت الذى تحدث فيه هذه الاستعدادات المتنوعة، فهذه غالباً تكون متتابعة. فمقدرة الإنسان على أن يسترجع قصيدة من الشعر أو مهارته في أن يعزف قطعة موسيقية تتطلب "أثراً مركباً" من النوع المتتابع. فقطعة الشعر التي نسترجعها تستدعي كل لفظة تنطق بها ما يليها من الألفاظ، وكذلك الحال في الموسيقى، فكل نغمة تمر تستدعي نغمة أخرى متصلة أو مرتبطة بها وهكذا. وينطبق هذا على أعمالنا المادية التي نقوم بها كل يوم كاللبس والخلع وفتح الأبواب وإغلاقها وكذلك جميع حيل الحيوانات وحشية كانت أو أليفة، وليس للذاكرة الشعورية دخل كبير في القيام بتلك الأعمال. ولكن تصبح هذه الأعمال عادات مكتسبة يقوم بها الكائن الحي أو الإنسان بالطريقة الميكانيكية.

ثانياً: قد تثار حلقات "الأثر المركب" من المستويات المختلفة لطبيعة الكائن الحي. وتجربة "بافلوف" الفسيولوجي تبين هذا الرأي، اعتماد بافلوف هذا أن يعطي الكلب طعامه بعد دق الجرس بدقيقتين تماماً فكان أن تعود الكلب هذا النظام- ولكن "بافلوف" كان يدق الجرس أحياناً بدون أن يقدم للكلب طعاماً. ومع ذلك فقد كان اللعاب يسيل من فم الكلب بعد أن يدق الناقوس بدقيقتين. وقد يعجز "بافلوف" نفسه أن ينبئنا بما يحدث في الكلب إبان هاتين الدقيقتين، ولكننا نقول إنه في خلال هذه المدة تكشف "الأثر المركب" عن نفسه، فهذا المركب وإن كان يتكون من وظائف متعددة- شعورية ولا شعورية- فهذه لا تتحقق أو تًستثار إلا بمؤثر واحد هو دق الجرس دون تقديم طعام ما.

وربما لا يصعب على الطالب أن يجد مثل هذه التعليلات لحوادث الحياة اليومية التي تمر بنا كالتوقيت الفسيولوجي المرتبط بالجهاز الهضمي أو بالنوم.. وقد تساعدنا هذه الفكرة على تفسير ظاهرة النمو والوراثة. ولكي نفهم هذه الحقيقة يجب أن نكون على بيّنة من أن البويضة المخصبة ليست شيئاً يسبق ظهور الكائن الحي، ولكنها الكائن الحي نفسه في طوره المبكر جداً، فعنده استعداده الأولي الخاص، وهذا الاستعداد هو "الآثار المركبة" التي ورثها الكائن الحي عن أسلافه. وما النمو الطبيعي للكائن الحي من خلية إلى "طفل" إلى "شاب" إلى "بالغ" إلا عملية طبيعية تشبه إلى حد بعيد ذلك المثل الذى فيه يسترجع الإنسان القصيدة الشعورية التي حفظها

من قبل أو يسترجع القطعة الموسيقية التي سبق أن عزفها.. والفرق بين الحالتين واضح، ففي إعادة القطعة الشعرية يكون التذكر شعورياً، وفى حالة النمو يكون التذكر "لا شعورياً" ففي الحالة الأولى نجد أن محتويات "القوة الحافظة" قد اكتسبها الإنسان في حياته، وفي الحالة الثانية نجد أن هذا الإحساس قد وضعه الأجداد والأسلاف. ويمكننا أن نقول إن ذلك المؤثر الذي أثر في البويضة فقسمها إلى خليتين يؤثر في "المركب الموروث" كما يؤثر مطلع القصيدة في تذكر بقية أجزائها، أو كما تؤثر النغمات الموسيقية الأولى في "المركب المكتسب" وهكذا يظهر كل مركب في طبيعة الكائن الحي في الوقت المناسب حتى تكشف عملية النمو عن نفسها.

على أن نظام "القوى الحافظة" يكشف عن نفسه مرة أخرى في الغرائز. وفى هذه الحالة نجد أن الأعمال الشعورية واللاشعورية نتعاون في إعادة إثبات "التوقيت الوراثي".

وسنحاول أن نوضح ذلك باستعادة المثل الذى ضربه "سيمون" عن غريزة بناء العش عند الطيور، فبناء العش هو استجابة "لدافع" تابع لتلك "العملية الهورمية" أو الغرضية التي ترى إلى "إنتاج النسل" وإلى تعهد الجيل المقبل، وهذه العملية الهورمية العظيمة تظهر في جميع الحيوانات التي تعلو الحيوانات الدنيئة في شكل تغييرات تلحق تركيب الجهاز التناسلي ووظيفته. وما هذه التغيرات نفسها إلا أمثلة لتكرار ذلك "التوقيت الحافظ" التي تظهر إبان الحياة. وفى مرحلة خاصة من مراحل النمو نجد أن مجرد رؤية

مادة من نوع خاص تثير في الطيور مظاهر نشاط معقدة من نوع خاص تنتهي بانتهاء بناء العش بشكل خاص.. فالطيور المتزاوجة تسلك سلوكا خاصاً كما لو كانت تتذكر ما كان يفعله أسلافها. وسلوك الإنسان نفسه فيه أمثلة كثيرة من "حافظة الجنس" التي تظهر في المستوى العقلي، كما تظهر في المستوى الجسمي. ويمكننا أن نتبع تلك الأمثلة من مشاهدتنا للإنسان في مجرى حياته ويقال إن المرأة عندما تنتج يتغير سلوكها، تفكيرها ووجدانها. ويشمل هذا التغير جميع حياتها. ولا يتهيب إنسان ما أن يعزو هذا التغير في السلوك- حتى في أرقى مظاهره الروحية- إلى غريزة الأمومة التي ما هي في الواقع إلا "حافظة جنسية". ويرى بعض الكتاب أن هناك "أصلاً حافظاً" يظهر في تشابه الميثولوجيا والمعتقدات التقليدية التي تظهر في أشكال واحدة على الرغم من اختلافها في مختلف عصور التاريخ. ويقال أيضاً إن بعض مظاهر أحلامنا ليست إلا تيقظاً لأفكار أجدادنا الأقدمين وإنها "ذكريات جنسية" ولئن كانت ظروف الحياة الحديثة قد طاردتها من شعورنا إلا أنها لا تزال حيّة ولا تزال تعلن بظهورها بين حين وآخر في شكل أحلام. ومن المهم جداً أن نلاحظ أن فكرة "حافظة الجنس" السابق هو أساس نظرية تربوية هامة هي "أن النمو العقلي للفرد يلخص النمو العقلي للجنس" وزعيم هذه النظرية "ستانلي هول" يبسطها عندما يدعونا لمشاهدة الطفل- الهمجي المتمدين الصغير- بين سن ٨ وسن ١٢ سنة في استقراره الجسمي وصحته الجيدة وميله العظيم للحياة الاستقلالية. هذا مثل يثبت إثباتاً قاطعاً "مرحلة الأقزام" كمرحلة مستقلة

من مراحل التطور البشرى ولا زالت هذه المرحلة تتمثل في حياة "البشمان" وفي حياة سكان غابات الكنغو الأقزام. ويعلق على هذه الفكرة الأستاذ "كارفت ريد" Prof. Carveth Read المفكر الحذر المشهور مشيراً إلى أن النظرية التخليصية تتجلى بوضوح في تعلم الأطفال الكلام أو اللغة– فاللغة تتطور عند الطفل تطورها عند الجنس البشري من مجرد أصوات انفعالية، ومن مجرد مناغاه اندفاعية مصحوبة بإشارات جسمية أو عضوية. ويوجّه الأستاذ "كارفت ريد" أنظارنا إلى ميول الطفال التي تبدأ في الظهور حوالي سن السادسة كميلهم للملكية الخاصة ولبناء المنازل وإلى استخدام أدوات بدائية والطفل في هذا كله يشبه تماماً أمثاله من القردة الشبيهة بالإنسان ويتصور الأستاذ "كارفت ريد" أنه عن طريق ملاحظة الأطفال يمكننا أن نتتبع الحلقات المفقودة التي يتكون منها تاريخ الإنسان في أثناء تطوره من حيوان– بعبارة أخرى يمكننا أن نستمد منها ملخصاً لحياة الجنس البشري وصراعه حتى عرف اللغة وكوّن عادات وتقاليد، وتمكن من الحكم ومن بناء عواطف إنسانية[٢].

وقبل أن ننتهى من هذا الفصل نرى أنه لا مانع من أن نشير إلى تلك الآراء الخاصة "بالظاهرة الحافظة" التي سبق أن حاولنا جمعها في فكرة واحدة. يرى الأستاذ برجسن Bergsen بأنه يشبه ذلك الفرق بين ذاكرة الناشر الذى تمكن من الإنتاج الفني للقطعة الموسيقية "والآلية الميكانيكية"

---

[2] **G. H. Thomson: Instinct, Intelligence and Charaeter.**

التي مكنت (ضارب المعزف) من أن يعزف تلك القطعة الفنية. أما ما كدوجال فقد تعجب عندما لاحظ أن ابنه وهو في سن السادسة استطاع أن يتذكر بسهولة الحوادث والمناظر الماضية التي مرت به، ولكنه لم يسطع إلا بشئ من الجهد أن يتذكر حروف الهجاء. ولو أن كلا من "برجسن"؛ و"ما كدوجال" لم يشرح تلك الاختلافات بالطريقة التي شرحها بها الآخر ولكنهما يتفقان في الروح العامة؛ فكلاهما يرى أن الارتباط الآلي هو ظاهرة جسمية. أما الذاكرة الحقيقية فهي مظهر من مظاهر تلك القوة الروحانية العظيمة، ألا وهي العقل الذي يستخدم الآلة الجسيمة في تحقيق أهدافه. وبالإجمال نقول إن الارتباط الآلي ينتمي إلى الجسم، أما الذاكرة الحقيقية فترجع إلى ذلك الشبح أو إلى تلك الروح التي تسكن ذلك الجسد ولو أردنا أن نسهب في تفصيل هذا الخلاف لتطلب ذلك منا وقتا أطول، فيحسن أن نكتفي بأن كلا من " ما كدوجال" و"برجسن" قد استسلم للنظرية الميكانيكية فيما يختص بالجسم، ولقد عالجا الموقف بفرض تلك المساعدة الخفية التي نحصل عليها من شيطان الآلة الجسمية، وحتى يستعد كل من "ما كدوجال" و"برجسن" لقبول المتناقضات الديكارتية بأن الإنسان هو الوحيد من بين جميع الكائنات الحية الذي له روح وعليهما أن يعتبرا ظاهرة "الذاكرة الحقيقية" نتيجة لتلك "القوى الروحية" التي تستخدم جميع أجسام الحيوانات كوسيلة من وسائل التعبير، وإلا فلندعهما وشأنهما يظنان أن لكل جسم تابعاً أو شيطاناً خاصاً؛ هذا ويمكن أن نلخص ما قلناه إجمالا بأن "برجسن" يدين بالرأي الأول، على حين يعتقد "ما

كدوجال" في صحة الرأي الثاني؛ ونحن نؤكد ذلك الرأي الذي لا يرجع الظواهر الجسمية لعوامل ميكانيكية صرفة، وفي الوقت نفسه يرى في ظاهرة الحياة الشعورية أرقى ميزة تتصف بها حياة الكائن الحي.

مراجع الفصل الخامس

1- J. S. Haldane, "Organism and Environment as illustrated by the Physiology of Breathing".

2- J. S. Haldane, "The New Physiology".

3- J. S. Haldane, "The Sciences and Philosophy".

4- S. Alexander, "Foundations and Sketch- Plan of a Conational Psychology".

5- E. B. Holt, The Freudian Wish.

6- J. Adams, "The Herbartian Psychology Applied to Education".

7- J. Welton, The Psychology of Education.

لقد فصلنا بين "القوة الغرضية" "الهورم""والقوة الحافظة"؛ "النيمي" لمجرد التوضيح ولتسهيل البحث. ولكن يحسن بنا أن نتذكر أن هذين الاصطلاحين ما هما إلا رمزان لبعض خصائص نشاط الكائن الحي، وأن المعاني التي يشير إليها الاصطلاحان المذكوران لا يمكن أن توجد مطلقا في حالة انفصال. فكل عمل من أعمال فرض الذات له غرض ويتأثر بالماضي، وبتعبير آخر "هرومي ونيمي" فهو غرضي أو "هرومي" لأنه مظهر من مظاهر النزعة الاحتفاظية أو الابتكارية التي هي سر الحياة وهو في الوقت نفسه "حافظ" أو "نيمي" لأنه يعتمد على خبرة الفرد السالفة وعلى تاريخ الجنس. وبعبارة أسهل ليست "الآثار المركبة" مجرد بقايا ميتة أو مجرد مادة يحتفظ بها العقل ليستخدمها في أنواع سلوكه الإبداعي ولكنها استعدادات دائمة الوجود لخدمة الكائن الحي، هي منبع جميع مظاهر نشاط الحيوان، هي المظاهر التي تعبر بها كل من النزعتين الاحتفاظية والابتكارية عن نفسها.

ويمكن التسليم بهذه الحقيقة من تتبع مراحل التقدم في الفنون والمخترعات والعلم والفلسفة والسياسة والحياة الاجتماعية بل في الأخلاق والعقائد فكل جديد فيها لا يخلو من عناصر قديمة، هذا وليست الأجسام الفانية وسائل يتقدم بها الإنسان أو الجماعات ولكنها "الذات الحافظة" التي تنمو حيَّة نشيطة. ونحن نهيب بالقارء ولا سيما إذا كان مدرسا أن

يعمل على فهم ظاهرة "الماضي الحي" وذلك من طريق دراستها في ناحية ما من نواحي تقدم الجنس البشري.

وعلى القارئ ألا يغفل أن هذا الرأي نفسه "الماضي الحي" ظاهر وواضح في جميع مظاهر نشاط حياتنا اليومية، فمثلاً من البيّن عند كتابة خطاب أنه مما لا شك فيه أن الدافع إلى استخدام هذه الوسيلة الراقية من وسائل التعبير يرجع إلى "القوة الحافظة". وإلى هذه القوى نفسها يرجع أيضاً سر معرفتنا للكلمات معرفة تامة؛ معرفة مجانها، ومعرفة كيفية القبض على القلم وكتابة الكلمات حتى نتمكن من تحقيق إصابة الهدف الأصلي. وفوق ذلك فالدافع إلى الكتابة هو دافع حافظ "نيمي" وذلك لأن هدف الكاتب قد يكون التهنئة أو الاعتذار أو الإغراء أو التعبير عن الحب أو الغضب.. إلخ. فبين هذه العناصر النيمية يتحرك الهورم أو الغرض ويظهر آخذاً مادة وصورة جديدة في أثناء هذا التقدم؛ فثقة الكاتب بنفسه حينما يعرف ما سيقوله أو ماسيكتبه لا تتضمن أنه يعرف تماما الكلمات التي ستخطها يده، ولكن الموقف نفسه يثير في الكاتب ذكريات جديدة إلى حد ما ولكنها قديمة أيضاً وهذه الاستثارة نمت إلى تلك "الآثار المركبة" "فكرية أو لفظية أو كلامية . وهكذا" التي يجب أن تتضح مظاهر نشاطها إذا أردنا بقاءها كوسيلة من وسائل التعبير عن الذات إزاء عناصر الموقف جديدة كانت أو قديمة. وينطبق هذا تماماً على تذوقنا للشعر أو الموسيقى أو حل مشكلة نظرية كانت أو عملية. ولا يقتصر الأمر على مظاهر

النشاط المذكورة وحدها ولكنه يصدق أيضاً على كل محاورة شفوية، والحديث نفسه يتخلله عنصر من عناصر المخاطرة وذلك لأن المتكلم لا يعلم تماما ما قد يجره إليه حديثه وكل ما يمكن أن نقوله ونحن واثقون مما نقول:-

أولا: إن الكلام لا ينشأ إلا نتيجة لاستثارة مركب من نوع خاص وهذا المركب غرضي وحافظ في وقت واحد.

ثانيا: هذا المركب يتحكم في مجرى الحديث من بدايته حتى نهايته.

ثالثا: هذا المركب يتغير في أثناء الحديث ولكنه يتعدل ويزداد ثروة بمنتجاته الإبداعية الخاصة على نحو يجعله يتحول فيصبح شيئا جديدا بأن يكون نقطة بداية لمظهر من مظاهر فرض الذات.

ويطلق جماعة علماء النفس على التأثير التوجيهي، "للأثر المركب" اسم "الميل الغلاب" أو "النزعة الموجهة" ولقد أجريت تجارب عدة في هذا المجال؛ فمثلاً إذا نطقنا بكلمة ما أمام فرد وطلبنا إليه أن يجيب بأول كلمة تخطر بباله ففي هذه الحالة التي تعرف علميا بحالة "التداعي الحر أو المطلق"، يكون من المستحيل أن نعرف نوعا ما من أنوع رد الفعل يمكن أن يستثيره المؤثر في السامع لأن التيار العقلي في هذه الحالة حر يسير فيما يشاء من الاتجاهات التي لا حصر لها، ولكن اجعل الكلمة "المؤثرة" محددة كان تختار اسم نوع من الأنواع فتكون النتيجة في هذه الحالة مخالفة لما سبق. وذلك لأن التداعي أو الارتباط لم يعد مطلقا بل صار مقيدا،

والتداعي المفيد هو ذلك التداعي الذى يسيره "الميل الغلاب" أو "النزعة الموجهة" فإذا كان المثير مثلا كلمة "حيوان" كان رد الفعل كلمة كلب، وإذا كان كلمة نقود كان رد الفعل لا محالة كلمة شلن أو بنس. وهكذا. ومن المهم أن نعرف ماذا يحدث هنا بالضبط فذاكرة من يستخدم لإجراء التجربة لا تقذف أولا من الكلمات ليختار من بينها الكلمة المناسبة ولكنها تسعفه بالكلمة المطلوبة مرة واحدة. ومثل هذه النتيجة لا يمكن أن تعلل إلا على افتراض أن "الميل الغلاب" أو "النزعة الموجهة" ما هي إلا "الدافع الهورمى" للمركب النفسي الذى إذا استثرناه سبّب نشاط "أثر مركب" آخر متصل به. وهذا المثل الذى سقناه لك لإثبات ظاهرة "التداعي المطلق" ما هو إلا نموذج لكل ما يحدث من مظاهر نشاط الإنسان المختلفة– فكرية كانت أو خيالية أو في مظاهر العمل أو الإدارة.

هذا وقد أوضَّح الرياضي الذائع الصيت "هنري بوانكاريه" Henri Poincare صدق هذه الحقيقة فيما قاله في الطريقة التي وصل بها إلى سر كشفه الخطير. وعلى الأساس اخرج "جراهام ولاس(١)" ما سماه "فن التفكير" ونصح لطلابه باتباعه وَوَدَّ لو يعلم للتلاميذ في المدارس، والرأي الذي نادى به في ذلك الكتاب هو أن هناك أربع مراحل هامة تظهر في كل عملية من عمليات التفكير وهي:

---

(1) **Graham Wallas: The Art of Thought.**

أولا: مرحلة الإعداد، وفيها يعمل العقل على سير غور المشكلة طولا وعرضاً، وقد يعمل أيضاً على تحليلها إلى عناصرها التي تتألف منها. وفي أثناء هذه المرحلة قد يثب إلى العقل عدد من الفروض التي قد تندفع فجأة من الأعماق. ولكن الحل في غالب الأحيان لا يأتي بمثل هذه السهولة بل قد يحتاج الأمر إلى أن يفكر الإنسان تفكيراً عميقاً في هذه المشكلة ويقلها على جميع وجوهها. وبمباره أخرى لابد من وجود "عنصر زمني" يتجمع خلاله تحت تأثير "الميل الغلاب" أو "النزعة الموجهة" الذي هو في هذه الحالة صياغة المشكلة والرغبة العميقة لحلها.

ثانيا: مرحلة الحضانة، وهذه قد تستمر مدة طويلة قبل أن تظهر بشائر الحل.

ثالثا: مرحلة الإلهام، وأخيرا وبدون سابق إنذار– وأحيانا في ظروف غير مناسبة– تصل إلى مرحلة الإلهام أو مرحلة الحل الفجائي فيبرز الحل من ثنايا اللاشعور.

رابعا، مرحلة التحقيق، وهذه آخر مرحلة وهي كالمرحلة الأولى تتم في ضوء الشعور ووظيفتها تحقيق مرحلة الإلهام وقياس صلاحيته وتحديد شكله.

وعملية "التثبيت" التي تحدث في فترات الراحة التي تتخلل عملا من العمال تشبه تلك المرحلة التي أطلق عليها "جراهام ولاس" مرحلة الحضانة– وكما يقول وليم جيمس "نحن نتعلم السباحة في الشتاء

والأنزلاق على الجليد في الصيف" ولعل القارئ نفسه قد لاحظ أمثلة كثيرة نظهر فيها المهارة في العمل بعد فترات الامتناع عن التمرين[٢].

ولقد أثبت الدكتور "بلارد" هذه الظاهرة نفسها وطبقها على الذاكرة اللفظية. وجد بلارد أنه إذا استظهرنا قطعة من الشعر فإن المقدار الذي نتذكره منها يزداد بعد بضعة أيام من تاريخ الحفظ بدلا من أن يبلغ أقصاه عقب الحفظ مباشرة، وقد ينسى الإنسان بعض الألفاظ وبعض العبارات التي كان يحفظها عن ظهر قلب ولكنه يستبدل بها عبارات وألفاظ أخرى تبرز عن نفسها بعد فترة الاستقرار؛ وهذا التذكر واضح جداً عند صغار الأطفال ولكن يقل كلما تقدم الإنسان في السن فإذا وصلنا إلى مرحلة الرجولة أخذ ينقرض أو يتلاشى[٣]

وقبل أن ننتقل إلى بحث آخر يهمنا أن نشير إلى مظهر آخر من مظاهر العلاقة بين "القوى الغرضية" و"القوى الحافظة"، وهي أنه كثيراً ما تخوننا الذاكرة لا من ناحية نسياننا للأشياء فقط ولكن فيما يخيل لنا أننا نتذكره أيضاً من تلك الأشياء. فمثلاً قد نصور حادثة هامة شاهدناها تصويراً غريباً عند ما نسردها على غيرنا من الناس. ويظهر هذا بوضوح أكثر إذا كان تصويرنا لحادثة لا نرتضيها. فنحن في هذه الحالة وبدون أن نشعر نعمل على تقربها مما تتطلبه أفئدتنا. وهذه الظاهرة ملحوظة جداً عند

---

[2] **Sandiford: "Educational Psychology" P. 239.**

[3] **Ballard, "Reminiscence and Abliviscence".**

الأطفال فهؤلاء كما يقول "ر. ل. ستيفنسون" يلاقون لوما شديدا نتيجة لقوة تلك النزعة عندهم. إن الحقائق التي سبق أن ذكرناها عن "مرحلة الحضانة" وعن "ظاهرة التثبيت" هي نقطة تحول تنتقل عندها إلى نقطة أخرى نرى أن الحاجة ماسة لإيضاحها فإن الحقائق المذكورة توحى إلينا أن "الميل الغلاب" أو "النزعة الموجهه" بعد أن تنقطع صلتها بالشعور تهبط إلى قرارة اللاشعور حيث تظل تعمل هناك. ومما يثبت كلامنا هذا تلك الظاهرة التي أفضنا في شرحها فنحن إذا فكرنا في مشكلة من المشاكل واستعصى علينا الحل وتركناها فأنها تختمر وفى الصباح نجد الحل بين أيدينا، ولابد أن يكون كل منا لاحظ كيف أن ذاكرته التي تسعفه في وقت من الأوقات بتذكر ما يريد تقذف فجأة بتلك الأشياء المنسية فهي كما قال "جيمس" تتهادى في طريقها إلى العقل كما لو كنا أرسلنا في طلبها.

والحوادث التي من هذا النوع تدعونا إلى التساؤل عن التداعي، هل هو حقيقة حر دائما؟ أو ليس الاهتداء الفجائي إلى الأفكار وإلى الكلمات يرجع دائما إلى "الميل الغلاب" أو "للآثار المركبة" التي تعمل دائما في الظلام؟ هذه المسائل وأمثالها قد بحثها الأستاذ س. فرويد والدكتور كارل بونج واتباعهما وأدت تجاربهما إلى كشف ميادين جديدة قد تكون أهم ما يمتاز به علم النفس الحديث.

ومن المعروف أن الصلة بين التفكير والتذكر محدودة بقوانين مخصوصة للتداعي أو الارتباط وقد اهتم فرويد، ويونج ببحث هذه

القوانين وكانت وجهة نظر المدرسة القديمة في علم النفس اعتبار الارتباط مظهرا من مظاهر "القوى الحافظة" وتعتمد اعتمادا كبيراً على عوامل ميكانيكية كالتكرار والحداثة. أما وجهة نظر المدرسة الحديثة التي سنرى أنها نتفق مع حقيقة هذا الكتاب– فتعتبر هذا التداعي عملا "هورميا" مغرضا وفي الوقت نفسه "نيميا" أو حافظا، وهذا معناه أن اتجاه التفكير والذاكرة يخضع إلى درجة كبيرة "للمركبات الفعالة" التي لا يعتمد تأثيرها على الجدة أو التكرار بقدر ما يعتمد على الشوط التي قطعته في مجرى حياة الشخص الهورمية. فإذا كان هناك مركب من المركبات وكان هذا المركب ذا أثر فعال في إثبات ذاتية فرد من الأفراد وكان أيضاً مرتبطا بارتباطات سمارة أو محزنة فإن أثر هذا المركب سيؤثر في مجرى أفكار ذلك الشخص وذكرياته بشكل غامض فعال. وباختيار تلبية شخص من الأشخاص لمجموعة مختارة من الألفاظ التي نستخدمها كثير يتمكن المجرب الخبير أن يصل إلى "المركبات" التي تؤثر في هذا الشخص والتي تؤثر في دوافع السيطرة عنده– على أن معرفة هذا المركب وبما لا تثير دهشة المريض أحيانا– وفى بعض الحالات الأخرى يتضح أنه لم يكن على علم بمقدار سيطرة هذه المركبات على حياته العقلية؛ فمثلاً، كانت تلبية أحد مرضى "يونج" على كلمة "قصير" معبرة عن مركب نفسى متأصل في أعماق نفسه منذ سنوات، ودلت تلك التلبية على مدى ما كان يشعر به من ألم نظراً لتصرفاته، ولكن حينما ظهر لأحد أصدقاء المؤلف أن عملية "التداعي المطلق" تفضي به دائما إلى الخوض في الموضوعات المتصلة بمهنته

وحدها استولت عليه الدهشة وتملكه شيء من الوجوم فقد كان زوجا وفياً حديث العهد بالزواج. على أن نتائج التحاليل النفسي لم نثبت أن هذا الزوج يشعر ببرود نحو زوجته ولكنها أظهرت ذلك النفوذ القوى الذي تتمتع به هذه المركبات التي كان لها أثر عظيم في حياته والتي ظلت سنين موجهة لمظاهر نشاطه، وكثيرا ما يفشي الإنسان سره في تلبيته على مثير لفظي، وأحسن مثل لذلك قصة السيدة "إماودهوس" Emma Woodhouse التي أفشت سراً لا تعرفه هي في حديثها مع صديقتها "ماريت سميث" Harriet Smith فكشفت بذلك عن ميولها نحو "مستر نيتلى" Mr. Knightly

ولا يمكننا أن نفكر مطلقا أن أمثال هذه الحوادث تقع لنا كل يوم في حياتنا العادية. وهناك ما هو أهم من التأثير الإيجابي للمركبات المدفونة وهو تاثيرها السلبي في طرد الأفكار والذكريات من الشعور (فلو فرضنا أن شخصاً من الأشخاص قد طال زمن رجعه على مثير لفظي لكان هذا دليلا قاطعاً على أن الكلمة صدمها مركب إذا استثير آلم ذلك الشخص[٤]). وقد يكون هذا المركب طافياً في المستوى الشعوري بمعنى أن الأفكار التي تنتمي لنشاطه يمكن الشخص أن يسترجعها على رغم نسيانه لها، وفى أحوال أخرى يكون هذا المركب مدفونا في مكان سيحق بحيث لا يستطيع أن يخرج منه إلا بعد تحليل طويل الأمد. في مثل هذه الأحوال نجد أن

---

[٤] لعل هنا سقطا إذ الغرض لا يكون دليلا.

المركب إنما هو نتيجة لخبرات مؤلمة ماضية عمل صاحبها على أن يتخلص منها، وربما كان مرتبطاً باتجاهات رمت ذاتية الفرد إلى تحقيقها، ولكن لظروف قاهرة اضطر إلى أن يحيد عنها. تلك الظاهرة التي رأيناها تسمى "بالكبت".

والنسيان العادي في معظم أحواله يحدث نتيجة "للكبت" ومعنى هذا أننا لا شعوريا إلى النسيان، فالخطاب الذى أنسى أن أكتبه أو الذى أنسى وضعه في صندوق البريد هو في الواقع مثير لذكريات مؤلمة، والأسرة التي أنسى أن أرسل لها بطاقة تهنئة في عيد الميلاد لابد أن يكون اسمها شبها باسم صديق حميم جداً مات وترك في نفسي لوعة وحزناً. ومثل هذا التعليل يفسر أخطاء الذاكرة سواء أكان مزمناً أم عرضياً. ويقال إن عدم مقدرة الشخص على تذكر أسماء الأشخاص بسهولة قد يكون سببه أن اسم الشخص نفسه إما اسم غريب أو اسم رخيص شائع، بحيث يعده الشخص أنه جارح لعزة نفسه ولتقدير لنفسه. كما أن الأخطاء الشائعة والغلطات التي كثيراً ما يقع فيها الإنسان كزلة القلم أو زلة اللسان– نسيان وضع بعض الأشياء– عدم التعرف بالأشخاص أو الأشياء– كل هذه الحالات يمكن أن نعزوها إلى "المركبات المكبوته" وسنضرب لك مثلين ندلل بهما على صحة ما نقول ونحن نهيب بالقارئ أن يبحث عن أمثلة مشابهة لها تجارية الخاصة.

أولاً– أراد المؤلف أن يعالج أسنانه فاستشار طبيب أسنان معروف، وتسلم منه في الوقت المناسب قائمة حساب مذيله بالجملة وهو مبلغ باهظ. ثم وضع هذه القائمة في أحد أدراج مكتبه حتى يحين الوقت الذى يتمكن فيه من سداد الدين، ولكن لما استيقظ في نفسه الميل النبيل إلى أداء الذين كانت قائمة الحساب قد اختفت اختفاء عجيبا. وكثيراً ما حاول المؤلف أن يبحث عنها، ولكن عبثاً حاول، وسرعان ما نسى الدفع لمدة ثم تذكره فتقدم للطبيب وهو في شدة الخجل يطلب منه صورة أخرى لقائمة الحساب وقام بدفعها. وبعد أن اندمل ذلك الجرح ظهرت القائمة المختفية بغير سابق ميعاد.

ثانياً– أراد المؤلف أن يدلل على صحة النظرية السابقة باقتباس يعرفه من رواية "تاجر البندقية"– الفصل الثالث. المنظر الثالث. حيث توجد زلة من زلات اللسان حينما تعبر (Portia) عن موقفها إزاء خطيبها بقولها المشهور.

"إن نصفى ملك لك.

والنصف الآخر لك.

أريد أن أقول إنه ملك لي"

ولكى يتحقق المؤلف من صحة هذا الاقتباس رجع إلى المصدر الأصلي لمؤلفات شكسبير "العاصفة" ولكن عن طريق المصادفة سقط منه الكتاب على الأرض فالتقطه وعاد يبحث عن هدفه الأصلي، وفى أثناء

قيامه بهذه العملية برزت عبارة "عريق في الغباوة" أمام عيني المؤلف واضحة كما لو كانت مكتوبة بالحروف المكبرة– ولقد دل هذا الحادث على أكثر من شيء واحد.

أولا– عبَّرت هذه الجملة على عدم رشاقة المؤلف.

ثانياً– إنها كانت تعبر عن رأى المؤلف في شكسبير– ولكنها نظراً لأن ألفاظ العبارة نابية لا يمكن أن ينطق بها لسان المؤلف قد جرى "لا شعوره" الشوط الذي يخاف منه الشعور. هذا ولقد دفع حب استطلاع المؤلف إلى أن يبحث في العبارة الأصلية التي جعلته يبدي هذا الحكم الذي لا يتفق السليم على شكسبير وما كان أشد دهشة المؤلف عندما رأى تلك العبارة تظهر في كلام شكسبير نفسه في الفصل الثاني– المنظر التاسع. لقد لمسنا من الأمثلة السابقة ما للمركبات الدفينة من أثر مباشر في التفكير والعمل، ورأينا أيضاً كيف أن هذا الأثر ظهر بمظهر سلبي كما ظهر إيجابي– على أن هذه المركبات– قد تعمل من وراء ستار ويظهر نشاطها في مظهر نشاط مركبات أخرى لا يحول بينها وبين دخول منطقة الشعور حائل. فهذه المركبات الدفينة تحاول الظهور بشكل رمزي كما يحدث ذلك فعلاً في السلوك الغريب وفى التغيرات السحنية الفجائية والعادات المضحكة. وهذه المظاهر وإن كانت تبدو خالية من المعنى قد أثبت التحليل النفسي أنها رموز تحاول عن طريقها المركبات المكبوتة أن تعبر عن نفسها. فمثلاً كثرة تكسير الخادمة للأواني في المطبخ قد تكون

نتيجة عداوة دفينة نحو سيدة البيت لكثرة تعنيفها لتلك الخادمة. وقد تكون الخادمة على جهل عميق بالأسباب التي تجعلها تكسر الأواني فتحاول أن تعتذر بأعذار كأن تدعي أن سبب ذلك هو برودة أطرافها مرة، وقد تعزوها إلى ارتفاع درجة حرارة الماء مرة ثانية وقد تأتي بغير ذلك من المعاذير الأخرى. هذا وقليل منا من لا يقدم مادة من أفكاره وسلوكه تصلح موضوعاً لبحث المحلل النفسي. ولقد أبان "فرويد" بأن هناك منطقة واحدة في الحياة العقلية تكون فيها مظاهر النشاط الرمزي للمركبات المدفونة شيئا أساسيا لا حادثا استثنائيا ويعني بها منطقة الأحلام، فالأحلام على رأي "موريس نيكول" Mr. Maurice Nicoll(٥) ما هي إلا صور كاريكاتورية، وفي هذه الصور يتمكن الشخص النابه أن يترجمها ويستخلص منها أشياء كثيرة في منتهى الغرابة هذا هو السبب الذي من أجله نبذل مجهودا جبارا في ترجمة هذه الأحلام فهي وسيلة هامة تساعدنا على معرفة سر الأمراض العقلية. وهناك خلاف ملحوظ بين رأي كل من "فرويد" "ويونج" في طبيعة الأحلام؛ ففرويد يعزو الأحلام إلى مركبات مكبوتة ورغبات لم نتحقق. فالرغبات المكبوتة تظهر في أثناء الأحلام ، وهذا هو معنى ما يقوله فرويد من "أن الأحلام مجموعة رموز يشير كل منها إلى رغبة من الرغبات المكبوته. "فالمحتوى الظاهر" للأحلام ما هو إلا قناع ليستر "رغبة مختبئة" من رغبات الطفولة الأولى وهي تحاول أن ترضى

---

(5) **Maurice Nicoll: Dream Psychology.**

نفسها في صورة حلم رمزي فظهرت في الأحلام بهذا الشكل. أما "يونج" فيرى أيضاً بأن لكل حلم معنيين "معنى ظاهر" "ومعنى خفي" ويعترف بأهمية ذكريات الطفولة المنسية، ومع أنه يعتقد كما يعتقد فرويد بأن يذور الحلم ترجع إلى الماضي، يعتقد هو بأنها مظاهر نشاط موجهة للمستقبل فهي تتضمن احتجاجاً رمزياً أو تحذيراً من الكائن الحي كله ضد المجال الضيق الضار أو الطريق الوعر المحفوف بالمخطرات الذي يسلكه الإنسان في حياته الشعورية العادية[٦]، وكلا النظريتين على جانب عظيم من الأهمية، وينبغي أن يلاحظ القارئ أن يونج يربط نظريته في الأحلام ربطاً وثيقاً بنظريته العامة في الاحتفاظ بالذات التي سبق أن شرحناها في الفصل السابق. ويذكر لنا "و.هـ.ريفرز" أهمية الأحلام في تشخيص وتصوير الأمراض العقلية وعلاجها، فيصف لنا حالة ضابط R. A.M. C. كان ضحية مرض نفسي معروف باسم Claustrophobia أو الخوف من الأماكن الضيقة، وهو مرض نفسي يشعر صاحبه بضيق كلما وجد نفسه في مكان مغلق، لا سيما إذا عجز عن الإفلات من هذا المكان. ولقد عانى الضابط المذكور من هذا المرض الأمرَّين منذ طفولته، ولكنه لم يعرف حقيقة الأمر– شذوذه من تلك الناحية– إلا بعد أن انخرط في سلك الجندية وذهب إلى فرنسا. فقد لاحظ أن غيره من الناس يمكنه أن ينام بسهولة في الخنادق، ولكنه كان يتعذر عليه أن يجاريهم في ذلك، فأصيب بانحلال

---

[6] **J. W. Mitchell: Problems in Psychopathology.**

جسمي عظيم. ولما عرضت حالته على الدكتور ريفرز طلب إليه أن يسجل أحلامه، وأن يتتبع الذكريات المرتبطة بتلك الأحلام ويفكر فيها بعد الاستيقاظ مباشرة. وبهذه الطريقة تمكن من أن يتذكر حادثة كان قد نسيها منذ أمد طويل، تلك التي كانت سبباً في ذلك المرض. فقد ذكر أنه عندما كان في سن الثالثة أو الرابعة، حمل بعض سلع قديمة لبيعها لتاجر كان يقطن بنهاية ممر طويل مظلم. وما إن وصل إلى باب الممر وجده مغلقاً ولم يتمكن من فتحه، وفى غياب ظلمة هذا الممر بدأ كلب ينبح نباحاً شديداً أثار خوفه الشديد. فالحقائق المنسية التي كشف عنها هذا الحلم أثبتت وجود آثار مركبة أو عقد لها نشاط خفى، وأن هذا المركب هو العقد التي سببت هذه المتاعب للرجل، ونريد أن نضيف إلى هذه القصة أمراً هاماً، وهو أن المريض لما عرف مصدر المرض النفسي بدأ يستشفى منه، وتمكن بعد ذلك من مشاهدة حفلات التمثيل في المسارح المغلقة، كما تمكن من أن يركب القطار في ممرات الأرض السفلى دون أن يشعر بتعب. وهذا يطابق احد الآراء التي ينادي بها "فرويد" وهو الرأي الذي ينص على أنه إذا كانت هناك عقدة مكبوتة وتمكنا من أن نكشف عنها القناع فإنها تفقد قدرتها على النضال المستتر والصراع الخفي ضد سائر القوى النفسية. على أن وصف الأستاذ "بيرت" Prof. Cyril Burt للأحلام ولأحلام اليقظة التي كانت تراها إحدى الفتيات المجرمات يساعدنا كثيراً في فهم مشاكل الأحداث المجرمين، هذا إلى فائدتها التربوية.

وقد حلل دكتور "بيرت" هذه الحالة تحليلا دقيقاً، ومجمل القصة أن بنتاً سنها حوالى ست عشرة سنة تدعى "نيللى مالون" كانت متأخرة من الناحية العقلية كما كانت صعبة القيادة. ولقد كانت هذه البنت إبان دراستها شهيرة بنزوعها إلى العصيان والشغب في البيت وفي المدرسة، فلما دخلت ميدان الحياة جعلت تسرق من مخدومتها الحلى والجواهر. ولقد أورد لنا Burt حلمين من أحلامها؛ فقصت أنها رأت في حلمها الأول بقرة عجوزاً ذات أربع عيون تسقط عيناها ثم تقع قتيلة بين يدى "نيللي مالون" بعد أن طعنتها بأصبع من الشيكولاته، أما الحلم الثاني فقد قصت فيه أنها شاهدت خلال عاصفة ذات رعد وبرق رجلا يسرقها، ويحملها على ظهر جواد إلى مسافة بعيدة حتى قذفت بها صاعقة مفاجئة إلى قرارة حفرة. وعن طريق تتبع الذكريات والارتباطات التي ارتبطت بهذه الأحلام، تمكن دكتور Burt من أن يعرف تاريخ البنت الماضي الذي كان دفيناً في اللاشعور. أما عن الشخصيات الهامة ذات الأثر الفعّال في تاريخ حياة تلك البنت فهي:

١- والد محبوب ولكنه غليظ القلب.

٢- أم كثيراً ما كانت تعاقبها وتثير عندها شعور الحقد والبغض وكانت تطلق عليها اسم "البقرة العجوز" وكانت تود لها الموت من أعماق نفسها.

٣- أخ أكبر كان يعمل في الجيش في فيلق معروف باسم "فيلق المرتفعات" وكانت تعتبره حاميا لها، لا سيما بعد أن حدث الطلاق بين أبيها وأمها، ولكن الأخ من سوء الحظ اختفى وقيل إنه مات.

٤- مدرِّسة البنت وكانت شديدة الوطأة عليها.

٥- مسز "بادجر" التي كانت تعمل عندها- لاحظ غرابة الاسم الذي يتسبب الغضب.

وقد ارتبطت هذه الشخصيات النسائية(المدرسة- مسز بادجر) بشخصية والدة "نيللى" في اللاشعور وذلك لأن كلا منهما كان يقف إزاء هذه البنت نفس الموقف العدائي الذي كانت تقفه منها أمها. ومما زاد هذه الرابطة من النساء الثلاث أنهن جميعا كن يلبسن نظارات من نوع واحد- نظارة "بنس"- ولذلك كانت البنت تنعت أمها بأنها عجوز ذات أربع أعين. وكثيرا ما كانت "نيللي" تشترك مع زميلاتها في المدرسة في وصف مدرستين باسم "البقرة العجوز" وبذلك تمهد الطريق، واتخذت "نيللي" موقف الثورة وثبت لديها هذا الاتجاه العقلي، وامتد من دائرة المنزل الضيقة حتى شمل المجتمع. وما كانت حوادث السرقة التي ارتكبتها "نيللي" إلا مظهراً من مظاهر التعبير عن هذا الموقف.

هذا وكانت "نيللي" كثيرة الاستسلام لأحلام اليقظة، ودراسة هذه الأحلام تساعدنا على تفسير حالتها الشاذة، وكان خيالها من ذلك النوع المألوف لدى الأطفال- وكانت قراءات "نيللي" الروائية كثيراً ما تشبع هذا

الخيال ولا سيما رواية "سندريلاً". وفى ثنايا أحلام يقظتها وجدنا أنها كانت تتصور أباها سليلا لملوك أيرلنده ووارثا لضياع مترامية الأطراف وأما "مسز مالون" (أمها) فكانت تتصور أنها ما هي إلا امرأة أب قاسية.

تصورت "نيللي" أنها عرفت هذه الحقائق بعد شقاق عظيم نشب بينها وبين مخدومتها بسبب كسر أحد الأطباق وخيل إلى "نيللي" أنها عرفت هذه الحقائق عن طريق شاب غريب قابلها في غابة هادلي وأخذها إلى لندن وهناك أطعمها وأكرم مثواها وزودها بالملابس الجميلة وبالحلي وأخيراً كشف عن حقيقة نفسه فإذا به ولى عهد إنجلترا "أمير ويلز" أما السرقات التي كانت ترتكبها "نيللي" فكانت تقوم بها لتنفّس عن تلك النزعة التي لمسناها في هذه الرواية. أليست هذه البنت سليلة الملوك وصديقة للأمراء؟ أليست إذن جديرة باقتناء الذهب واللآلئ والأحجار الكريمة؟ فلم لا تسرق لتشبع تلك النزعة التي تجيش في أعماق نفسها؟ أما رداء "مسز بادجر" الذي سرقته فقد تصورت أنها استعارته وسوف ترجعه إليها.

هذا يرينا أن هذا الخيال الشارد يرمى إلى إشباع نزعتين. أولهما نزعة حب الذات، وثانيهما، نزعة الانتقام من تلك الإساءة التي تحملتها "نيللي" على يد أمها ومدرستها ومخدومتها والعالم أجمع الذى يعاضدهن فيما كن يرتكبنه نحوها من هضم للحقوق وظلم مبين. وقد يقرأ أصحاب النظرة العملية في الحياة الذين يعدون السرقة أمراً غير مشروع مثل هذه الحقائق

بشئ كثير من الاستخفاف. "ونحن أيضاً لا نرى فيها ما يسوغ ارتكاب "نيللي" لهذه السرقات، ولكنها لا شك تلقي عليها ضوءاً عظيما، وإذا كان إدراك معنى الجريمة وما يحيط بها ضروريا للعدالة الجافة التي لا نفكر في غير حماية المجتمع من المجرم فهو أمر لا غنى عنه للعدالة الراقية التي ترمى إلى إنقاذ المجرم من شرور نفسه. ولم يدَّع دكتور "بيرت" أنه قد تمّكن من إصلاح أخلاق "نيللي" عن طريق إيقافها على حقائق نفسها كما كشف عنها التحليل النفسي، ولكنه يذكر لنا أن حوادث السرقة قد قلت. هذا ولا ينكر أحد منا أهمية المعرفة لأسباب إجرام الأحداث؛ فاعوجاج النشاط والبيئة الرديئة أثرها عميق في نفس الطفل، وفى أفكاره وذكرياته الشعورية.

وقد يزداد عمق هذا الأثر فيمتد إلى اللاشعور حيث تتكون "العقد النفسية" وتكون بعيدة الغور بحيث لا يسهل التحرر منها. ليس هناك من شك في أن الحقائق التي لخصناها في هذا الفصل تثبت ذلك الرأي الذي سبق أن أشرنا إليه في البداية، وهو تعدد نواحي النفس البشرية واتساع مداها. كما أن هذه الحقائق تقضي على تلك الغلطات وعلى ذلك التعصب، وعلى تلك العقيدة التي تؤكد بأن الحياة الشعورية هي العنصر الفعال ذو الأثر الهام في سلوك الإنسان. فالحياة الشعورية، هي المظهر الذي يعبر فيه الإنسان عن نفسه والذي فيه تتخذ مظاهر النشاط الاحتفاظية والابتكارية أرقى مراحل الكمال كما سبق أن أوضحنا ذلك في

الكائنات الحية التي ضربنا بها المثل. وعلى الرغم من ذلك فالشعور من الناحية البيولوجية ما هو إلا وسيلة من بين الوسائل التي يتصل بها الكائن الحي بالبيئة التي يعيش فيها. فالشعور إذن هو الذي يحدّد مظاهر نشاطها الراقية وهو الوسيلة ألتبها نواجه حقائق الحياة. وفيما وراء الشعور عالم آخر– تنظيم هرمي غرضي لا يظهر معظمه بطريق مباشر في الشعور بعد أن كانت منظم محتوياته في يوم من الأيام تتمتع به– وعلى الرغم من وجود هذا العالم الآخر– عالم اللاشعور، لا يزال الشعور ولا تزال حركاته أكبر مصدر لإثبات ذاتية ذلك الكائن الحي التي لا يمكن أن يفهمها منفصلة عن هذا التنظيم الذي يعبّر عن تاريخ الفرد وعن رغباته لا حصر لها ولا عد. لقد سبق أن أشرنا إلى فعل "الآثار المركبة"– التي ترجع في نشأتها إلى الماضي البعيد في تشكيل ذاتية الأفراد.

ونحن لا نريد أن نطرق موضوع المادة، فقد أفاض "وليم جيمس" في هذا الموضوع، ولكننا لا نريد أن نقف عند ذلك الحد الذي وصل إليه؛ فلقد أثبتت الدراسات الخاصة بالتحليل النفساني نتائج عامة ذات فضل عظيم على التربية ولذا كان جديراً بنا أن ندرسها دراسة وافية. وقد استطاع دكتور "أرنست جونس" بطريق التحليل النفساني أن يصل إلى الدوافع التي بعثت بكثير من مرضاه إلى اختيار المهن والأعمال التي يمتهنونها، وقد عزاها إلى ميول ورغبات مكبوتة من عهد الطفولة تحولت إلى سلوك شاذ أو سلوك غير اجتماعي ولقد كانت الحالات التي قام بعلاجها

دكتور "أرنست جونس" عظيمة المدى إذ شملت الكثير من أصحاب الأعمال كمهندس ري، وميكانيكي مشهور، ومهندس معماري، ونحات، وصائغ، ورئيس عمل من الأعمال، وهو يصرح بأن هناك عوامل أخرى بجانب العوامل اللاشعورية تساعد على تحديد المهنة التي يزاولها كل فرد من أفراد تلك المجموعة. ويؤكد أن الفرص والمغريات الخارجية وإن كانت عوامل هامة في توجيه الإنسان نحو المهنة كما يعتقد الجميع ليست في الواقع إلا شعارا يرتضيه هؤلاء ليعبروا عن رغبات دفينة في أعماق نفوسهم. وليس هناك من شك في أن هذه العوامل اللاشعورية تمتاز كما قال "أرنست جونس" بما لها تماسك عظيم، تمتاز ببقائها وباستمرارها وبأنها تسيطر على الميول البالغين إلى حد كبير. والمهم في هذه المسألة هو أن نعرف كيف تتحول هذه العوامل اللاشعورية الموجهة إلى عوامل ومسببات قوية فعاله تدفع بالمرء إلى سلوك طريق خاص من طرق الحياة. هذا التحول هو الذى يسمى بالإعلاء. والإعلاء في نظر "فرويد" هو عملية تحتاج إلى عناية كبيرة من أولئك الذين يهتمون بتربية الطفل. وهذا الإعلاء كما ينبغي أن يفهم لا يعنى تحويل تيار النشاط العام من اتجاه إلى آخر كتحويل طاقة الشباب نحو الشئون الحربية أو المالية بدل توجيهها نحو ميدان الحب الأجوف، بل أنه ليس إلا محاولة إعادة لتشكيل بعض العوامل الهورمية المحددة وتكوين نظام متسام جديد– ويطلق عليها دكتور "جونس"، مركبات بيولوجية– يحمل كل مركب منها طاقته الخاصة ويحوّل هذه الطاقة إلى أغراض أو مركبات أكثر أهمية أو قيمة. والمدرس الذى يتمكن من أن

يكشف تلك الدوافع الهورمية غير المشبعة التي قد تدعو بعض الأولاد أو الشباب إلى القيام بمظاهر مختلفة من النشاط الغرزى، والذي يتمكن من أن يتوصل إلى المركبات النفسية التي لدى ذلك الناشئ، والذي يستطيع أن يحول نشاطه إلى نشاط آخر نافع مرضي، إن مثل هذا المدرس ينقذ بذلك فرداً من أفراد المجتمع كان على أبواب الفساد وهذا هو السر في نجاح "جمهورية هومر لين الصغيرة" في معالجة الأحداث من المجرمين ولقد اتبع هومر لين في علاجهم طريقة سيكولوجية نفس فيها عن رغباتهم المكبوتة في الطفولة؛ وقد وافق الأستاذ "بيرت" على الطريقة المذكورة.

ومما لاشك فيه أن بحوث التحليل النفسي تثبت دعائم ذلك الرأي الذي ينادى بوجوب إقامة التربية على أساس النمو الذاتي للفرد. وقد كشفت هذه البحوث عن الأعماق التي تنبت فيها بذور الذاتية. وما قد يلحق بهذه البذور من التغيرات كما أظهرت ما يحدث من خطر إذا فرضنا على الناس نوعا خاصا من الأخلاق لا يتفق مع الوحدة العقلية للفرد. وإذا سأل سائل لماذا جهلنا قيمة هذه الحقائق مدة طويلة من الزمن، ولماذا لا يعترف بوجودها الإ القليل؟ فالجواب على ذلك أن إعلاء الدوافع المتمردة غير المرغوب فيها في فترة الطفولة كثيراً ما تتم في الظروف العادية في المدرسة أو في البيت دون صعوبة ما- فالطفل في نموه ينمو بسهولة ويأخذ شكلا خاصاً من أشكال الإنسانية المتعددة. ومن ناحية أخرى لكل مدرسة مشاكلها الخاصة التي تتخذ أشكالا متعددة- كسماجة الأطفال

وعدم تقديرهم لزملائهم أو مدرسيهم، أو عدم قابليتهم للتعلم، أو خروجهم عن النظم الاجتماعية للمدرسة فكيف نتمكن من معالجة أمثال هؤلاء؟ قد يقال إن أقصر طريق لعلاج مثل هذه الأحوال هو الالتجاء إلى العقاب الخفيف، ولكن هذا العلاج في الواقع لم ينجح إلا نجاحا ظاهريا، وكثيراً ما يتسبب عنه أضرار دائمة الأثر، وذلك لأنها تعني بالأعراض أكثر من اهتمامها بالأسباب وأسباب هذه العلل اعمق مما تتصور؛ فهي دوافع قوية متأصلة في نفوس الأولاد لم تجد لها منفذاً صحيحاً تعبر به عن نفسها، وكلما حاولت أن تظهر أخمدت. وقد تدفع هذه الدوافع المتأصلة في نفس الطفل إلى أعمال لا يفهم هو سببها، خذ مثلا من هذا القبيل بنتاً في إحدى المدارس الأولية استمرت حتى سن ١٣ سنة دون أن تتعلم شيئاً من القراءة والكتابة ولم تكن نستطيع أن تتكلم بطلاقة ولكنها بعد أن نُقلت من هذه المدرسة إلى بيئة أخرى وجدت فيها حرية أوسع ظهرت مقدرتها العقلية واتضحت ميولها الخاصة حتى فاقت المستوى العقلي للبنات اللاتي كن في سنها. ولا يخلو طور ما من أطوار الشباب من هذه الحالات الاضطرابية، ولكنها قد تبلغ أقصاها في السنوات الأولى من مرحلة البلوغ– دور المراهقة– إذ تبدأ دوافع شديدة في الظهور فتصارع البواعث والرغبات القديمة التي لا تزال مختزنة في اللاشعور، وتسبب تنافرا وتناقضاً لا يهدأ إلا بالأعلاء. والمدارس في مثل هذه الظروف هي وحدها التي نتمكن من أن تمد معظم الأطفال المراهقين بالوسائل التي تساعد على إعلاء هذه الدوافع وإزالة ما بينها من صراع والمدرسة هي الوسيلة الوحيدة

التي تتمكن من الأخذ بيد التلاميذ المراهقين، فإذا حسنت إدارتها فتحت مجالا لميول الأطفال العقلية والجمالية التي كثيراً ما تكبتها ظروف الحياة الصناعية المعقدة. وفي الوقت نفسه تفتح المدرسة مجالا لتقوية الروح الاجتماعى فهي تتسلم مظاهر الطاقة فتشكلها وتوجهها إلى مجتمع أكبر وأوسع من المجتمع المنزلي، إن قلة أمثال هذه الفرص لمعظمنا أبان شبابنا قد سببت تعس الأفراد وضياع ثروة المجتمع، وفوق هذا كانت هي السبب الأكبر في إخفاق هذه المدنية، ذلك الأمر الذى نعاه الجماعة الخلقيون.

مراجع الفصل السادس

1- Bernard Hart, The Psychology of Insanity.

(Cambridge University Press, 1912)

2- Ernest Jones و Psycho- Analysis.

3- E. Jones, "Papers on Psycho- Analysis".

4- C. G. Jung, "Collected Papers on Analytical Psychology".

5- E. Wexberg, Individual Psychology".

6- W. A. White, "Mechanisms of Character Formation".

7- Mc. Dougall; An Outline of Abnormal Psychology.

8- W. H. R. Rivers, Conflict and Dream.

9- C. W. Valentine, The New Psychology of the Unconscious.

10- G. Coster, Psycho-Analysis for Normal People.

11- Crichton Miller, The New Psychology and the Teacher.

الفصل السّادس

الروتين[1] والطقوس

يمكن أن نقسم مظاهر الإنسانية بوجه عام إلى قسمين، مظاهر نشاط احتفاظيه ومظاهر نشاط ابتكارية، وتكون مظاهر النشاط احتفاظيه إذا كان هدفها الأسمى الثبات في وجه كل تغيير أو تعديل، والاحتفاظ بالحالة الراهنة. وتكون ابتكارية إذا كان هدفها الأسمى إيجابياً، وكانت ترمي إلى ابتكار شيء جديد. ويجب ألا نخلط بين هذا التقسيم وذلك التقسيم الذي سبق أن ذكرناه من قبل عن العلاقة بين القوة الغرضية والقوة الحافظة. ويبذل الإنسان عادة أقصى ما في وسعه للاحتفاظ بما هو كائن فعلاً (أي الحالة الرهنه)، ولا يعني إلا عناية ضعيفة بما يجب أن يكون عليه الحال في المستقبل وبالإجمال يمكن أن نقول إن كلا من مظاهر النشاط الاحتفاظي والابتكاري أمور طبيعية في الإنسان وكل واحدة منها مظهر من مظاهر التعبير عن النشاط الإنساني. وجدير بنا ألا نتوهم أن مظاهر النشاط الاحتفاظي لم تخلق إلا كوسيلة لمظاهر النشاط الابتكاري.

إن لهذه المظاهر قيمة تربيبية عظيمة، فالمدرسة تخفق في تأدية رسالتها إن لم تكن مكاناً يتعلم فيه الصغار التمسك بأفضل ما احتوت عليه التقاليد التي انحدرت إليهم من الأجداد والأسلاف سواءاً كانت هذه التقاليد عقلية أم فكرية أم مهنية. وكذلك تخفق المدرسة إذا لم تكن مكان

---

[1] Routine and Ritual

تحفز ووثوب لجيل دُرّب على أن يغامر ويشق لنفسه طريقاً جديداً في الحياة. وقد يبدو من المتناقض أن نقول يجب أن يكون الشاب محافظاً ومبتكراً في وقت واحد ويقول الشاعر ما معناه "إن كل طفل- ذكراً كان أو أنثى- يولد في هذه الحياة نزاعاً إلى الحرية أو المحافظة" والواقع أن هذا الشاعر مخطئ فيما يقول؛ فكل طفل ينتمي إلى الحزبين المتعارضين ويندمج فيهما اندماجاً عظيماً دون تحرج. وسنعمل في هذا الفصل على دراسة كل من النزعتين دراسة مستفيضة.

ولنبدأ أولاً بملاحظة أن الطفل ثائر مجدد، وأن هذه الثورة يسترها رداء كثيف من المحافظة لا يلائم العنصر المجدد. وعلى الرغم مما يبدو من الأطفال من عبث بهدوئنا وطمأنينتنا ومن كثرة أسئلتهم التي قد تعجز عن الإجابة عنها، هم أكثر الناس خضوعا للقانون وتمسكا بأهداب النظام، وحرصاً على التقاليد، ويتمثل هذا في ألعابهم المحبوبة التي تميل إلى تمثيل أقدم آثار الإنسانية- وكل إمرأة سهرت على العناية بطفل غير طفلها تقدر مدى الخطورة الناتجة عن إهمال العادات المستقرة في الاستحمام أو اللبس أو تغيير مواعيد النوم أو الغذاء. وكل من يقص على الأطفال ويتصرف في نصها الذي اعتاد الطفل سماعه لا محالة ملاق جزاءه منهم.

وكل نفس ميالة بطبيعتها إلى الثبات والاستقرار، ولكن في مثل هذا النوع من السلوك أشياء أكثر من مجرد مقاومة التغير والتحول، فهناك الماضي الحي الذي يحاول أن يثبت وجوده بين حين وآخر في شكل ميل

إيجابي لتكرار ما هو معهود ومعروف، فالطفل لا يمل مطلقا ممارسة العابه المألوفة مثل،

Ring a ring of roses

Here we come gathering nuts and may أو

إن التكرار الذي هو أساس لهو الأطفال ولعبتهم ومرحهم متى تهذب يصبح التكرار الإيقاعي الذي سيصبح فيما بعد أساسا للرقص وللأغاني والأناشيد وغيرها من صور الفن. وليس هناك من شك في أن محبة "التكرار الإيقاعي" تنبع من ينابيع عميقة كمنابع الحياة نفسها، هذا ويتحكم التوقيت في مظاهر النشاط الفسيولوجي المختلفة كالدورة الدموية والتنفس والمجهود العضلي وعمليات البناء والهدم في الخلايا- وفى كثير من الأحوال- ظاهرة كانت أو خفية تسير حياة الإنسان طائعة للتوقيت الزمني ولدورة الأيام والسنين، ومن هنا كان إدراك هذا التوقيت وإحياؤه أمراً هاماً وهو أيضاً يلعب دوراً كبيراً في تطور الفن، ولا يعجب المرء إذا كان العنصر التوقيتي عند الشعوب المتأخرة قد بلغ مرتبة عظيمة من الرقي على حين أن تناسق الصوات وتآلفها قد ظلت متأخرة بدائية. ويقال مثل هذا عن موسيقاً اليونان القدماء للسبب عينه، وهو أن التوقيت الفسيولوجي للحركة الطبيعية منظمة مرتبة. ولا يغيبن عن البال أن التكرار والاتزان في الرسم والبحث والتطريز والنسيج ما هو إلا دلالة من دلالات هذه النزعة الفنية في صورة أخرى.

ويجدر بالمدرسة الحديثة أن تحذو حذو المثل العليا الإغريقية فتستغل الحب الفطري لدى الإنسان للتوقيت استغلالاً مقصوداً تمام القصد. وهذا ما يجمل بأساتذة الحركات الإيقاعية أن يعملوه من أجل تمرين النشء على حركات الرقص وتقدير الموسيقا التي يجب أن تعمم في جميع المدارس الأولية، والابتدائية لتربية الذوق وتهذيب السلوك والرشاقة إن لم يكن لشيء آخر، ولا يقتصر حب التوقيت على صلته بالحماسة الفنية وتقدير الجمال بل يمتد إلى المسائل والأمور العقلية؛ فمثلاً في تعليم الهندسة يجب أن نستغل مبدأ الاتزان، لمدى أوسع مما نستغله اليوم بعد أن ثبتت قوته وكفايته.

وكلما نما الطفل تشكّلت تلك الدوافع التي كانت تبدو في الميل الفطري إلى التكرار واتصلت بالمثل العليا للسلوك وبالنظم الاجتماعية. وسوف تعالج فيما بعد مدى العلاقة التي بين التوقيت والحماسة الخلقية ولكن لما كان لهذه الحماسة صلة بالمدرسة وبالفصل رأينا أن نتحدث عنها مباشرة ضمن حديثنا عن النظام.

ولقد أشار الأستاذ "جراهام ولاس"[٢] إلى أن التقليد غير المقصود يكوّن الجزء الأول الأكبر من مشكلة النظام في الفصل ولكن هذه العبارة لا تمس إلا الناحية الشكلية وتهمل ما هو أهم، وهو حفظ النظام كظاهرة مستمرة للحياة الاجتماعية– ولكي نفهم معنى النظام تمام الفهم يجب علينا

---

[2] **Graham Waiias: Human Nature in Polities. P. 28.**

أن ننظر إليه كأنه نتيجة للميل الفطري إلى التكرار فإذا شق الإنسان لنفسه طريقاً في الحياة فإن هذا الطريق يعمل جاهدا ليثبت نفسه دائما. والمدرس الحكيم هو الذي يفهم هذه الحقيقة، ويلقى على هذا الميل إلى التكرار عبء حفظ النظام، فميله أن يدرك أن الفصل في إدارته يحتاج إلى نظام سهل يستطيع التلاميذ أن يجاروه دون كبير عناء، ثم يتركه بعد ذلك بقدر ما يستطيع فتسير الأمور سيرها الطبيعي. فلا يقمع المدرس بعض الاتجاهات إذا كانت تلقائية غير ضارة، ولكن عليه أن يتجنب إدخال تجديدات لا جدوى منها وقد تكون مدعاة للاضطراب والقلق ويكون المدرس اكثر حزما إذا تمكن من أن يجاري الأمور، وإذا وجد دستورا نافذا، ولكنه كان غير راض عنه، وكان هذا الدستور يستمد قوته من الميل الفطري إلى التكرار فالتعديل التدريجي أجدى وأنفع ويجب ألا يكون موقفه آراء الثراء موقف (الأوتوقراطي) الستبد فالخير أن يكون موقفه منهم موقف المسئول على قدم المساواه معهم- عن حسن النظام الذى يعود بالنفع على الجميع- وبالاختصار يجب أن يسمح "للنزعة الفكرية" بالظهور داخل جدار المدرسة كما تظهر في المجتمع الأكبر، ويجب أن تكون روح التكرار في المدرسة كالمجلة الدائمة التحرك والتي تسبب حركتها دوران آلات أخرى بانتظام، فتتغلب على المشاكل وتحملها عبر الصعوبات التي قد تعطل الآلة الكبرى عن العمل.

وإذا ارتقى مستوى النشاط نجد أن هذه النزعة الفطرية إلى التكرار تلعب دوراً كبيراً في حفظ جو المدرسة وتقاليدها وتساعدها على استمرار شخصية المدرسة وعاداتها الاجتماعية التي تتصل اتصالا وثيقا بالناحية الوجدانية للأطفال فتثيرهم إذا انتهكت حرمتها، ويندفعون هم أنفسهم إلى المحافظة عليها، وهذا يتمثل بشكل مصغر في ظاهرة "الوراثة الاجتماعية" وهذه الظاهرة، هي سر نهوض الأمم بعد قرون مضت عليها وهي ترزح تحت ذل الاستبداد. وإذا كانت هذه الروح الاحتفاظية بشكلها الفعال في الميل إلى التكرار تظهر بوضوح في حياة الأطفال، فمن الطبيعي أن نتساءل، لِمَ إذاَ كانت فائدتها للصغار ذات طابع يميزها عن فائدتها للكبار؟ الواقع أن الكهل يفيد من المحافظة على القديم مالا يفيد منه الناشئ؛ فالشيخ يتعلق أو يتمسك بالمألوف وبالمعتاد لأنه لم يبق لديه النشاط الكافي لفتح آفاق جديدة في الفكر والعمل، فهو شديد الميل للمحافظة على نفسه أمام عالم كثير التقلبات في حين أننا نجد أن "النزعة الفطرية إلى التكرار" لدى الناشئ ما هي إلا تعبير عن النشاط الزائد على الحاجة والطفل بطبيعته ميال إلى استخدام قواه الجسمية والعقلية. ولكن لما كانت تجاربه ومعلوماته محددة ولا تسمح له بذلك، لهذا يجب تكرار الشيء المألوف لديه لأنه يحصل منه على أكبر نصيب من شعوره بنفسه في البيئة التي يعيش فيها. ولهذه الحقيقة أهمية عملية عظيمة. وقد لوحظ أن المدرس الحديث في حماسه لتقوية النشاط الذاتي عند الأطفال يغفل أمر هذا الميل الفطري إلى التكرار ظناً منه أن تكرار المألوف عمل تذكري مصدره

"الذاكرة الصماء" وأنه لا يجدر بها مكاناً لها بين اتجاهات التربية الحديثة، ولكن المدرسين ينسون أن هذه الأشياء ضرورية للأطفال لعامل بيولوجي واحد وهو أنها تمكّنهم من تحقيق دافع السيطرة على حد ما حولهم. وقد يتجاهل المدرس الناشئ أهمية تحفيظ التلاميذ- عن طريق التكرار- الجداول والتواريخ والقواعد النحوية والعمليات الرياضية....الخ ، ظنا منه أننا نفرضها فرضاً على الأطفال وهم عنها معرضون. والواقع أن الطفل يملؤه السرور إذا ما شعر بمقدرته على تكرار عبارة سهلة مثل. "إنا، دنا، سينا، دو" Ena Dena Sina Do سيسرّ أيضاً إذا ما سيطر على صعوبة مواد أصعب وأجدى من ذلك.

على أن تصريحنا السابق لا يعفى المدرس طبعا من أن يستغل بشكل جدى ميل الطفل وحبه للتكرار. فيجب أن يهتم بالتواريخ ويجب أن يحفظها الطفل حتى يتضح له ذلك التطور الزمني للحوادث ويتمكن من ربط الحوادث بعضها ببعض- ويجب أن تكرّر القواعد النحوية- حتى تثبت المعلومات المعنوية المنتزعة من الأمثلة الحسية في أذهان التلاميذ. وكذلك الحال بالنسبة لجداول الرياضة حتى تصبح وسيلة لحساب مسائل الحياة اليومية وهكذا(٣). ويرى بعض المربين أنه لا يدخل في هذا الحيز استظهار مختارات من الشعر والنثر إذ أنها لا تخضع للقاعدة السابقة فهي تتضمن المقدرة على الحكم، والقدرة على تذوق الجمال الفني، وهذا أمر

---

(3) **1- R. B Appleton: Some Practical Suggestions for the Direct method of Tea- ehing Latin.**

لا يستطيعه الطفل في مراحل نموه الأولى على أن صحة هذا الرأي لا جدال فيه، ولاشك أن القطع الأدبية المختارة مهما كانت سهلة في شكلها العام تكون عميقة في جمالها ومعناها، ويصعب على صغار الأطفال فهمها لأنها فوق مستواهم. فلا يبقى إذن أن نطالب الطفال بحفظ تلك المختارات الأدبية قبل أن يستوعبوها ويهضموها جيداً.

إن هذه المبادئ- السابقة الذكر- لها أثرها المباشر في التوجيه المهني والتربية الجمالية. ويرى بعض البارزين من رجال التربية أن الطفل ما دام قد أتقن عملا ما يحسن ألا تطالبه بتكراره وأن علينا أن نساعده على أن ينتقل إلى معرفة شيء جديد يتضمن توافقاً عضلياً عصبياً جديداً ويؤدي إلى أفكار جديدة- ولكن هذا رأى خاطئ؛ فمن مبادئ التربية الجمالية أنه لن يكون هناك أي تقدم في الفن الإنشائي أو الموسيقا أو التصوير إن لم يسيطر أصحابها على العناصر القديمة، وعلى الطرق المألوفة في أدائها تمام السيطرة. فالقواعد الفنية يجب ألا تعطى بصفة مجردة، بل يجب أن نزودها بتطبيقات كثيرة؛ فيجب أن تكون التمرينات الأولية للمبتدئين في الموسيقا وفي الغناء شائقة. ولا يتأتى الرقي والنجاح في الفنون الإنشائية دون تكرار المألوف إلى أن يلم به إلماماً تاما. وفي تعليم ذلك يجب البدء بصنع ما هو مستحب لذاته. وفي المراحل المتأخرة من التعليم يتمكن التلاميذ من أن يتعلموا التمرينات الفنية كالتمرين على وصل القطع الخشبية بعضها ببعض في النجارة أو عمل "العراوي" في شغل الأبرة.

إن مثل هذه التمرينات يجب أن تتخذ شكل دراسات منظمة وراقية حتى تساعد من سيكون صانعاً من الرجال أو النساء على العمل في المستقبل القريب. ويرى فرويد رأياً خاصاً في كتابة[٤] "فيما وراء مبدأ اللذة" يتفق فيه إلى حد ما مع بعض الآراء السابقة الذكر، ولكنه يخالف بعضها الآخر مخالفة واضحة. وقد بنى فرويد أكثر آرائه بعد ملاحظة ألعاب طفل كان وحيد أمه، وشديد التعلق بها. وقد كان هذا الطفل حسن السير والسلوك إلا انه كان قد اعتاد عادة سيئة جداً وهي إلقاء ما كانت تصل إليه يده من الدمى واللعب من النافذة أو في فناء الغرفة، ثم يُعقب ذلك بصيحة عالية بالألمانية معناها "اذهب أو ابتعد" وقد وصل فرويد إلى هذه النتيجة– وهي أن الطفل في تكريره لهذه اللعبة كان يحرم نفسه أشياء محببة لديه، فكأنه كان بوطّن نفسه على تحمل آلام الانفصال من أمه– ذلك الانفصال الذي فرضته أحوال الحياة الاجتماعية عليه. وإلى هذا النوع من التأويل يرد "فرويد" تلك الظاهرة التي تصيب الكبار، وهي نزوع أولئك الأشخاص الذين أصيبوا بصدمة عصبية من جراء كارثة شديدة الواقع– إلى استرجاعها في أحلامهم ويذهب إلى أن هناك ميلا "للتكرار الاضطراري" له هدف بيولوجي– هو مساعدة الكائن الحي على تقليل حدة تلك الصدمة إلى ذلك الحد الذى يتحمله فيتعوده، وبذلك تكون في أثرها أخف وطأة عليه. وتفسير فرويد السابق يوافق ما سبق أن أدلينا به

[4] **1- Preud: “Beyond The Pleasure Principle” International Psycho-analytic Press 1922.**

من الآراء في هذا الموضوع فنحن لا نؤمن فقط بأهمية تلك النزعة الفطرية أي التكرار التي أطلق عليها فرويد اسم "التكرار الاضطراري" وأنها أساس حياة الطفل العقلية، ولكننا نرى فيها وسيلة من الوسائل التي تساعد الأطفال التي تضايقه في حياته. وبعبارة أخرى تمكن الطفل من إخضاع التجارب المؤلمة وكسر حدتها. ويشترك مع "شوبنهاور" Arther Schopenhaur في عد الحياة نفسها إحدى أخطاء الطبيعة وقد يكون أقرب إلى الصواب إذا قلنا أن كلا من فرويد، وشوبنهاور وجد حول الحياة من الدلائل ما يظهرنا على أن الحياة نفسها تشعر بأن وجودها غلطة تحاول التكفير عنها بالبحث عن ذلك السلام التام الذي خرجت منه تحت تأثير ضغط العوامل الخارجية، فالغرائز الحيوانية تعد تعبيرا صادقا عن رغبات دفينة ترمى إلى الرجوع إلى الحالة البدائية.. تلك الحالة التي اضطررنا تحت ظروف الحياة الحالية أن نحيد عنها، فهجرة الطيور ورجوع بعض السمك الغريب إلى موطنه الأصلي من الأمثلة التي تتفق تمام الاتفاق مع هذه النظرية.

ويرى فرويد فوق ذلك أن تطور نمو الكائنات الحية من الخلية الأولى يتبع تاريخ الجنس البشري بدل أن يتحول طفرة واحدة حتى يصل بالحيوان إلى الشكل النهائي، إن هذا التحول ليس إلا دليلا قويا على ميل الكائن الحي للتكرار العضوي الاضطراري وبالأجمال يمكن أن نقول أن جميع "الدوافع الحافظة" التي تشكل حياة الكائن الحي ليست إلا غرائز الموت

(إذ هي رجعة إلى الماضي) أي أنها غرائز تبعث أنظارها نحو الفناء، وتتذكر التراب الذي خلقت منه. وليس هناك من غرائز تتطلع إلى الحياة إلا "الدوافع الجنسية" التي تحاول أن تتغلب على الفناء بتحديد النسل جيلا بعد جيل، وجدير بنا أن نقول أن آراء فرويد ليست إلا لمحات من الكآبة والتشاؤم فهو يعتقد أنه حتى هذه الدوافع الجنسية وما يتبعها من تناسل وإنتاج لا تضمن لهذه الحياة أكثر من إطالة الطريق نحو الفناء أو الموت.

ومن الجهد الضائع أن نناقش مبدأ أساسيا من هذا النوع؛ فالواقع أن القارئ إذا كان يقع من حين لآخر في الحالة النفسية التي يشير إليها فرويد يجب أن يعد نفسه أحسن حظاً من كثيرين، ويجب أن ينتهز الفرصة لتقديم صلاة شكر كما فعل "سوين بيرن" Swinburne حينما انتابه نفس ذلك المرض الخطير.

ومن الأعمال ذات الصيغة المتكررة حفلات رفع الحجر الأساسي وحفلات الزواج والتتويج وغيرها وهذه لا تتغير تقاليدها فهي موضع اهتمام عظيم وحماسة كبيرة وهي تنقل بأمانة من عصر إلى عصر. بيد أن وظيفتها تخالف وظيفة العادة أو الأعمال الآلية وهي مرغوب فيها على أن قيمتها ليست ذاتية ولكنها فيما ترمز إليه، ومما تبعث في مشاهديها من حالات وجدانية خاصة، ذات قيمة اجتماعية كبيرة.

وأحسن الأسماء التي يمكن أن نطلقها على مثل هذه الأعمال العادية هو أن نسميها بالطقوس، وهذه الطقوس تمثل من حياتنا مكانا أكبر مما

تتصوره، وهي لا تشغل من ذهن الرجل المتحضر وحياته بقدر ما تشغله مثيلاتها من حياة الرجل البدائي(٥) فمثلا "يوم الربيع" الذي أصبح له أجمل الذكريات في نفوس الشعب الانجليزي هو البقية الباقية لتلك الأعياد والمواسم القديمة التي إن كانت قد اتخذت أشكالا مختلفة بين سكان الغابات والأحراش والبيئات الزراعية، فقد بقيت في شكل هذا اليوم المقدس عند الجميع الذي تجله التقاليد المقدسة وما زال علماء النفس يعتقدون في أثر هذه الطقوس من الوجهة النفسية، فهذه الطقوس كانت مفيدة جداً للصالح العام؛ وذلك لأن كل فرد كان يتوهم أن الطقوس الدينية إذا أداها الإنسان على الوجه الأكمل كان لها من القوة ما تضطر به الأرض إلى أن تنتج أحسن أنواع الإنتاج في الفصل المناسب. ويعتقد الرجل الاجتماعي الحديث تمام الاعتقاد في صحة الأساس السيكولوجي لهذه الطقوس فهي لا تساعد على النمو بطريقة مباشرة، ولكنها تساعد على هذا النمو بطريق غير مباشر وذلك بما تنفثه من روح الجماعة في الأفراد.

ويثبت كثيراً من الكتاب أن الفن والدين البدائي اشتقا وجودهما من هذه الطقوس، فمثلا تعتقد مس جين هاريسون Miss jene Harrison أن العقيدة في الإلهة ديونيسس Dionysos قد يكون مصدرها تلك الطقوس السنوية المعروفة باسم "Carrying in The Summer" ففي

(5) **Dr. W.H.Rivers: "The Todas".**

ميدان هذا الاحتفال كانت هناك سارية مثبتة، وكانت أشبه شيء بشجرة مقدسة يرى في كنفها ثور مقدس هو مركز الاحتفال ويعرف بالثور المقدس، ولما سهلت سبل العيش وعقدت نظم الحياة الاجتماعية أصبح تكرار هذه الطقوس أمراً ثانوياً بعد أن كان ضرورة لا مفر منها.

وبهذه الطريقة تحول عيد ديونيسس Dionysos **التقليدي واتخذ ذلك الشكل الرائع في المأساة اليونانية أي أن الطقوس أنتجت فنا. فالفن الإغريقي في النحت أخذ من هذه الطقوس. فالطقوس التي كانت سائدة عند الأقدمين تحيا بيننا ولا نزال نستخدمها وسيلة من وسائل الترفيه الاجتماعي ولا نزال نكسر زجاجة من النبيذ فوق السفينة الحديثة البناء تفاؤلا لها بالحظ السعيد، وما زال الفلاح السوابي[٦] يقفز من فوق نبات الكتان كي ينمو أو تفاؤلا بالنمو العظيم، وما زالت القرى المسيحية في مقاطعة تراقيا** Thrace **موطن ديونيسيس** Dionsos[٧] **الأصلي تمثل كل عام رواية سنوية تتجلى فيها الخصائص البارزة في طقوس هذا الإله.**

ونحن نخطئ أشد الخطأ إذا سلمنا بأن هذه التقاليد الدينية هي وحدها مصدر الفن الحديث والدين القائم. ولكننا على الرغم من ذلك إذا كنا نؤمن بالنظرية التلخيصية فلابد لنا أن نسلم بأن هناك فائدة من رعاية هذه التقاليد داخل جدران المدرسة، وبعبارة أخرى يجب أن يكون لها شأن

---

[٦] نسبة إلى سوابيا **Swabia**

(7) **J.G.Frazer, "Spirits of the Corn and Wild".**

خاص في الحياة المدرسية. إن نجاحنا في إحياء مثل هذه التقاليد وتمجيد ذكرها في تاريخ مدينة من المدن أو مقاطعة من المقاطعات العريقة وإقامة الحفلات السنوية وحفلات الرقص القروى وغيرها من الذكريات التي قد ترجع في تاريخها السابق إلى القرون الغابرة- هذه الأشياء كلها ترينا للتقاليد من أثر في جمع قلوب وروح الشعب وتقويتها- ومن أهم واجبات المدرسة استغلاله هذه الناحية وسيلة من وسائل تقوية الروح الاجتماعي وتطهيره" ولمثل هذه التقاليد المدرسية مناسبات تظهر فيها بقوة كالحفلات الرياضية ومناسبات أخرى هامة كأيام الفصول (الانتقال من فصل إلى فصل). وفي هذه المناسبات يجب أن نسمح للأطفال بإنشاد الأغاني وإقامة شعائر الحفلات والقيام بالرقص التقليدي. على أن هذه الحفلات يجب أن تتخذ شكلا آخر في مدارس كبار الأطفال؛ فتربطها بالحوادث المدرسية الهامة، كتعيين العرفاء وحفلات توزيع الشهادات على الخريجين، والاحتفال بالحوادث التاريخية والقومية ولكن لا يجب فرض هذه الشعائر من سلطة خارجية، بل يجب أن يكون مبعثها اختياريا تلقائيا. ولا ننسى ما تنتجه هذه الفرص من المناسبات لإظهار مواهب الأطفال، فيجب أن نشجع صغار الشعراء والموسيقيين والممثلين والصناع. وفي الوقت نفسه يجدر بنا ألا نحرم الطالب الضعيف أو الطالبة الاشتراك في الميدان بالقدر الذي يمكنه أن يساهم به على أنه لابد من التعليق في هذه المناسبات والاستفادة من نظم

حركات الكشف بقدر الإمكان– ولقد نادى دكتور هـ.ف.هيورد F.H.Hayward[٨] منذ سنوات خلت بضرورة تأسيس "أعياد مدرسية" ترمى إلى تحقيق الروح التي سبق أن فصلناها، وإلى تخليد ذكرى الرجال والحوادث الذين كان لهم فضل نجاح هذا العالم وتقدمه في مثل هذه الحفلات يجب أن يكون للأغاني وللخطابة وللتقاليد الدينية مكانة هامة كما هو الحادث فعلاً في الحفلات الدينية.

([8]) **J.G.Prazer, "Spirits of the corm and wild".**

مراجع الفصل السادس

1- J .Sully, Studies of Childhood.

2- Miss Jane Harrisons, Ancient Art and Ritual.

3- Delisle Burns, "Greek Ideals".

4- A .Freeman, The Spiritual Foundations of Reconstruction".

5- F. H. Hayward, First and Second Books of School Celevrations.

الفصل السابع

اللعب

إن لمظاهر النشاط الابتكاري في الشباب ما للنزعات الاحتفاظية فلكل منهما مجال خاص تظهر فيه. أما مجال النشاط الابتكاري فيتجلى في ميدان اللعب.

وروح اللعب روح ضمنية غير ملموسة ويظهر تأثيرها في نواح من الحياة لا نتوقع ظهورها فيها كثيراً. وكلنا يوافق على أن الطفولة هي المرحلة الخاصة باللعب ويعتبر اللعب عن نفسه في الطفولة في مظاهر نشاط مختلفة يمزيها طابع خاص هو التلقائية أي الاستقلال النسبي عن المؤثرات الخارجية. وبهذا السبب قيل أن اللعب ما هو إلا تعبير عن "النشاط الزائد". ويقال إن في الطفولة والشباب من الطاقة المختزنة الكامنة. من الناحيتين الجسمية والنفسية– أكثر مما يحتاج إليه الكائن الحي لبقائه الذاتي أو لنموه الطبيعي فهو يصرف الطاقة الزائدة في اللعب.

وينبني على هذه النظرية أن يصبح الحدث الصغير في أثناء لعبه أشبه شيء بقاطرة بخارية أخذت من الوقود أكثر مما تحتاج إليه لتوليد الطاقة التي تحتاجها لجر القطار ولذا نضطر إلى "نفث البخار" الزائد، وهذا تشبيه ناقص إذ تعوزه نقطة هامة. فربما استخدم البخار الزائد في القطار الحديث في تدفئة المركبات وفي تقوية "الفرامل" وبدلا من أن ينفث السائق البخار الزائد في محطة من المحطات يمكنه أن يستخدمه في أشياء أخرى مثل طبع

جدول مواعيد قطارات الشهر المقبل. ولكن لا يمكن أن تتصور البخار وقد استعمل لتحسين القاطرة ذاتها، أو في جعل أنابيب المرجل أكثر قوة أو في زيادة الانسجام بين العدد والآلات والعجلات. ومع هذا يؤدي اللعب في الكائن الحي نفس الوظيفة التي سبق أن أشرنا إليها بالنسبة للبخار.

ففي اللعب من أبسط أنواعه– كحركات الأذرع والأرجل والأصابع للطفل وهو في المهد إلى ما هو أرقى من ذلك (كاللعب في صورة الجري والمباريات المنتظمة في الملاعب الرياضية) يبدأ الطفل بالتدرج في ضبط حركات جسمه والسيطرة عليها إلى أقصى الحدود الممكنة.

وفي اللعب أيضاً يجد الطفل ميدانا لتمرين مواهبه العقلية وقواه، وكثيراً ما تنكشف الميول التي ستكون محور حياته في مستقبل أيامه.

كما أن المثل العليا الإغريقية في الحياة والسلوك قد انتشرت عن طريق الألعاب الرياضية كذلك نجد اليوم أن ميادين الألعاب تساعد على تكوين الشباب من الناحيتين الاجتماعية والخلقية. ويصدق ذلك بالنسبة للبنات كما يصدق بالنسبة للبنين.

تلك الحقائق المعروفة تساعد على توضيح حقيقة هامة وهي أن اللعب خاضع للقانون العام الذي ينص على أن النشاط التلقائي إذا لم تعترضه ظروف غير مواتية فإنه يميل دائماً إلى الوصول إلى درجة الكمال. وهذا النشاط التلقائي يميل أيضاً إلى التعبير عن النفس حتى يصل بها إلى

درجة كبيرة من "الوحدة". وبناء على هذا الرأي نحن أميل إلى التسليم بتلك الفكرة التي تنادي بأن الطبيعة الإنسانية اخترعت اللعب لا ليكون وسيلة للتخلص من الطاقة الزائدة التي عند الحيوان، ولكن ليعد الكائن الحي- عن طريق استخدام هذه الطاقة- للدور الذي سيلعبه في الحياة الجدية في المستقبل.

ولقد نادى بهذه النظرية منذ زمن طويل- نظرية (الفائدة البيولوجية) للعب- الفيلسوف (مالبرنش Malebranche)[١] ولكنها لم تأخذ شكلها النهائي لأول مرة إلا على يد (كارل جروس Karl Gros)[٢] ونظرية جروس قائمة على دعامتين:-

أولا: لقد لاحظ كارل جروس أن اللعب مقصور على الحيوانات التي تولد غير مكتملة النمو- والتي لا يمكنها مواجهة صعاب الحياة بدون مساعدة وحماية من والديها، فالجرو الصغير الذي يولد أعمى ولا حول له يتمتع بعدة أشهر من اللعب.. أما الكتكوت الذي يمكنه أن يلتقط حبة الأرز ويناضل الدودة بعد دقائق معدودات من خروجه من البيضة فإنه يمضي في حياته جادا غير لاعب.

---

(1) **Drever. "Instinct in Man" p.39**.

(2) **Karl Gros: 'The Play of animals", Karl Garoos: "The Play of Man 1898.**

ثانيا: يدعونا "كارل جروس" إلى لملاحظة لعب صغار الحيوانات وكيف أنها في لعبها تحاول أن تحاكي مظاهر النشاط الجدي لحياتها المستقبلة. فالقط الصغير مثلاً يطارد كرة من الصوف كما سيطارد الفأر في المستقبل، والجرو يطارد أخاه ويشاكسه كما سيفعل مع عدوه أو فريسته في القريب العاجل. وإذا سلمنا بهذه الحقائق سهل علينا فهم نظرية (كارل جروس) في أن مرحلة الشباب ما هي إلا وسيلة (بيولوجية) تضمن للحيوان الراقي أن يقوم بدوره في معركة الحياة دون عسر أو مشقة.

ولا يصعب علينا أن نتوسع في هذا التفسير حتى يشمل ألعاب الطفولة بأكملها. فحنين البنت الصغيرة لعروسها وعنايتها بها ليس إلا استعدادا لحياتها الجدية في المستقبل- وينطبق هذا تماما على الكثير من الألعاب التي يقوم بها أطفال الإنسان مهما اختلفت جنسياتهم وأزمنتهم بشكل منظم تقريبا. وهناك فرق كبير جداً بين اللعب عند الإنسان واللعب عند الحيوانات السفلى فهذه جمدت في أنواع ألعابها، لأن مجال نشاطها ضيق ومحدود بعكس الإنسان الذي يظهر في ألعابه الشيء الكثير من التنوع والمرونة. ولما كانت حياة البلوغ التي سيواجهها الطفل في المستقبل غير محدودة، نجد أن الطبيعة التي سمحت للحيوان الصغير أن يتعود- في أثناء لعبه- مظاهر النشاط التي سيواجهها في المستقبل قد مكنت الطفل أن يجرى جميع أنواع الحياة الممكنة، وهذا سر ظهور "اللعب الأيهامي" عنده إذ أنه أهم ميزة من مميزات الطفولة.

واللعب في نظر "كارل جروس" ما هو إلا إعداد حيوي للكائن الحي يتعلم عن طريقه الدور الذي يقوم به في المستقبل. وبعده "ستانلى هول"[٣] مجرد ذكريات قديمة. وهو يرى أن ألعاب الطفولة ما هي إلا تلخيص للحوادث الكبيرة التي مر بها الجنس البشري، فمثلا ينغمس الطفل في سنته التاسعة في ألعاب الصيد وسفك الدماء وهو في هذه الناحية وفي ناحية نموه الجسمي أيضاً يسترجع مرحلة "الأقزام" أو "البشمان"[٤] وهي مرحلة خلفتها الإنسانية وراءها من أجيال. وربما لا يكون لهذه الحوادث التكوينية أي قيمة أو أهمية لحياة البالغ، غير أن "ستانلى هول" يؤكد أن المرور بهذه الأدوار في وقتها المناسب مهم من حيث النشأة الصحية لدور الرجولة.

وإذا ما تساءلنا عن الأسباب البيولوجية التي من أجلها تحتفظ ألعاب الطفولة بالذكريات القديمة المؤلمة للجنس البشري التي يحسن به أن يتناساها، وجدنا أن "ستانلى هول" يكفينا مؤونة الإجابة؟ إذ يقول أنها تنفيسية. فالإنسان لا يمكنه أن يتخلص نهائياً من ميوله للقسوة أو الرذيلة، ولكنه عن طريق اللعب يتمكن من أن ينفس عن هذه النزعات الضارة، وفي الوقت نفسه يمكنه عن طريق اللعب إعلاء هذه النزعات إلى أخرى ذات قيمة خلقية.

---

(3) **Stanley Hall: Adolescence, vol I, ch iii.**

(4) **Bushmen.**

ونحن إذا سلمنا بأن النظريتين السابقتين تختلفان في توكيد نواح مختلفة لشيء واحد، فنحن في حل من أن نلجأ إلى كل منهما في الحالات التي تتطلب ذلك. فمثلا يمكننا أن نستغل نظرية "ستانلي هول" في تفسير تلك الألعاب التي تتخذ شكل الرقص والألعاب الخلوية وغيرها من الألعاب ذات الأساس الحركي. وعلى هذا يمكننا أن نفهم قوله المأثور "إن اللعب أنقى تعبير عن الوراثة الحركية" وأن الرقص والحركات الإيقاعية، والتمثيل قد حلت محل التمرينات الجسمية الشكلية، ولم تصبح وظيفتها مجرد مساعدة الإنجليزي على التمتع بملاد الحياة فقط ولكنها أحسن وسيلة تساعده في السيطرة على جسمه الذي ورثه عن آبائه وأجداده.. أضف إلى ذلك أن نظرية "ستانلي هول" هذه تساعدنا في تفسيرنا للرقص الشعبي وما يصحبه من أغاني شعبية حفظته من عادية النسيان، وأمكن استخدمها وسيلة من وسائل نشر الثقافة الأنجلوسكسونية الطبيعية، بدلا من الاعتماد على المصطلحات الأجنبية كاللاتينية والسلافية والزنجية.

وعندما يكون اللعب أمرا عقليا– لا جسميا– يصبح تفسير كارل جروس أكثر قيمة عملية كما سنرى بالتفصيل فيما بعد.

ونظرية "الطاقة الزائدة" على الرغم مما لها من قيمة لا تفسر كل الظواهر التي نشاهدها خذ لذلك ملا، طفلا متعبا سرعان ما ينسى ألم قدميه عندما يستبدل بالسير العادي الممل لعبة "الاختفاء والبحث" أو الرجل الذي يرجع إلى عمله بعد أن أنعشته لعبة "البليارد أو "الجولف"

فمن الواضح أن اللعب في هذه الحالات ليس منفذا لتصريف الطاقة الزائدة على الحد الكامل، بل هو في الواقع وسيلة لتزويد الكائن الحي بطاقة جديدة، ويفسر بعضهم هذه الظاهرة بأن اللعب يستخدم طاقة جديدة مستمدة من تيارات جديدة في الجهاز العصبي، ويعطي الأجزاء المرهقة أو المكدودة فرصة للتخلص من السموم الكيماوية التي تجمعت فيها، وتجديد قواها عن طريق بناء الخلايا والأمثلة التي سقناها إليك– لاسيما المثل السابق منها– توحى إلينا أن هذا التعليل غير كاف؛ فالطفل المجهد السابق الذكر نجد أنه لا يستمر فقط في نشاطه الذي أجهده بل هو في الواقع يضاعف مجهوده فيه.

وقد نجد تفسيراً أحسن من هذا التفسير الفسيولوجي إذا ما درسنا آراء ماكدوجال النفسية في هذا الموضوع، فعلم النفس والتربية مدينان لهذا الرجل بالكثير من الآراء؛ ففي إحدى دراساته لموضوع التعب يصل ماكدوجال إلى نتائج هامة فهو يرى أن الطاقة التي نبذلها في القيام بعمل من الأعمال ليست محدودة بتلك الطاقة الكامنة في الجهاز العصبي المختص بهذا العمل. فإذا تصورنا أن الأمر يقتصر على ذلك صعب علينا معرفة مصادر الطاقة التي تحتاج إليها أعمال مجهدة طويلة الأمر، والواقع أنه يجب أن نسلم بأن في تركيب المخ ما يساعد على أن يستمد ما يحتاج إليه من طاقة من مصادر أخرى غير تلك المصادر المرتبطة بالعمل. وفوق ذلك يعترف ماكدوجال بأن هذه المصادر ما هي إلا تركيبات خاصة مهمة

في الجهاز العصبي إذ أنها تساعد في ظهور الاستعدادات الفطرية (مثل الآثار المركبة التي ترجع إلى الجنس) التي هي في الواقع أكبر منابع السلوك عند الحيوان أو الإنسان، ويمكننا أن نقترح تطبيق رأي ماكدوجال هذا على اللعب، فالعمل الذي تكون مصادره الفسيولوجية غير كافية لأن تمده بالطاقة اللازمة للقيام به تواتيه طاقة جديدة واردة من معين "الآثار المركبة الوراثية". فالمتاعب التي يعانيها الفرد في رحلة في نهر التيمس يمكن احتمالها بروح المرح والسرور على حساب تلك الطاقة التي يمكن أن يستمدها من مغازلة رقيقة يتجه إليها المرء بجميع مشاعره وكذلك يستطيع التلميذ المتأخر جداً في فصل من الفصول أن يقوم بالمعجزات إذا انتمى لفريق من فصله يناضل فريقا آخر وينافسه في مادة من المواد كاللغة اللاتينية.

ومن المستحسن أن نعالج هذه المشكلة بشكل آخر يتفق مع مبدئنا الذي ننادي به والخاص بالنشاط الحيوي. على أننا نعني بحركات من شأنها التعبير عن النفس في وقت هي فيه على وشك الإخفاق، لأن الدوافع التي تستمد منها النفس طاقتها قد استنزفت، والذي نراه هو أن هذه الحركات يمكن أن ننقذها من العناء إذا حولت إلى نوع آخر من أساليب التعبير عن النفس المتصلة بالاستعدادات الفطرية للكائن الحي ذات الطاقة المتجددة، ونحن إذا قبلنا هذا التفسير وجدنا أنه يمتاز عن غيره بميزات تمت بصلة إلى نظرية إعلاء الغرائز- هذا فضلا عما له من أثر في نظريات التربية أعظم من أثره في اللعب.

أما مظاهر نشاط اللعب التي تعرف بأسماء مختلفة كالألعاب المنظمة والمباريات فهي تنتمي إلى ذلك النوع من اللعب الذي أطلقنا عليه اسم اللعب التجديدي أو الترويح Recreation وجدير بنا أن نلاحظ أولا: أن هذه الألعاب تساعد على تصريف الطاقة الزائدة بطريق مباشر. وثانيا: أنها كثيراً ما تقوم بوظيفة الترفيه أو الاستجمام، ولكي نفهم المعنى البيولوجي لكلمة "تجديد" وجب علينا أن نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بين الألعاب المنظمة ككرة القدم والرقص والألعاب الخلائية كصيد الحيوان وصيد السمك من ناحية وبين الألعاب التخيلية أو الاختراعية من ناحية أخرى، فالنوع الأول يمتاز بأنه مظاهر نشاط يحكمها أسلوب خاص أي أنها ذات صورة خاصة، أما الثانية فما هي إلا مظاهر نشاط للسلوك تدخل ضمن نظرية "ستانلى هول" التلخيصية فهي "رجعية تنظر إلى القديم". ولكن هذين النوعين من الألعاب متشابهان فهما متشابهان في أنهما مظاهر نشاط مؤسسة على عناصر دفينة في استعدادات الكائن الحي، وبعبارة أخرى إن النظم الهورمية أو الحيوية التي تظهر في شكل الألعاب مرتبط بعضها ببعض تمام الارتباط وهي قديمة قدم التاريخ. وهذه الحقيقة تفسر لنا استعدادها كي تصبح طريقا لتصريف الطاقة الزائدة على الحد. كما أنه يمكن تفسير فائدتها وسيلة من وسائل الترفيه عن الكبار وعن الشباب معا، فالحياة اليومية لرجل من رجال الأعمال أو لغيره من رجال المهن الراقية ثقيلة العبء وبخاصة في هذا المجتمع المعقد الذي نعيش فيه لأنها تتطلب نظما هورمية أقل، وأكثر ثباتا. وأحسن ميدان لهذه الأشياء هو ميدان

الألعاب فهو بعد أن ينتهي من عمله اليومي نجد أنه يهبط إلى ميادين الألعاب فيندمج في حلقات الجولف أو يفر من عمله ليتمتع بمناظر المياه الجارية في أعماق الطبيعة وبي أحضان الريف، من أجل هذا السبب عينه يرحب التلميذ بتلك الأوقات التي يهرب فيها من عناء الفصل أو العمل المدرسي إلى الملاعب الرياضية أو الرحلات النهرية.

والآن نتساءل: ما تلك العلامات الهامة التي تميز اللعب عن غيره من مظاهر النشاط الأخرى؟- إن الجواب على هذا السؤال يتلخص في أن اللعب ما هو إلا نشاط يقوم به الفرد من أجل اللعب نفسه وليس له أي قيمة نفعية ، وعلى ذلك فهناك فرق واضح بين اللعب والعمل فنحن في العمل نحاول أن نصل إلى نتيجة أو هدف فيما وراء العمل نفسه. وكثيراً ما يدرك البالغ الفرق بين لعبه وعمله وقد يصل الأطفال إلى النتيجة نفسها. على أيدي زعماء "جماعة الكولديكت Colde cott Community" قرروا مرة "أنهم في وقت من الأوقات رموا إلى عدم إيجاد تفرقة ظاهرة بين اللعب والعمل وأطلقوا كلمة "مهنة occupation" على مظاهر النشاط داخل جدران الفصل وفي ميادين الألعاب، غير أن العمل داخل جدران الفصل يتطلب مجهودا أو مستوى خاصاً من الأطفال أنفسهم، في حين أن وقت اللعب لا يحتاج لهذا المستوى ولا لهذا المجهود- وهذا هو الفرق الأساسي بين الاثنين".

ومع أن هذه الملاحظة شيقة وهامة، إلا أنه يجب أن نلتزم جانب الحيطة في النتائج العامة التي نصل إليها. فبعض الأطفال- ويشاركهم في هذا الشعور بعض المربين في المدارس الخاصة- يشعرون تماما بأن اللعب أهم بكثير من العمل الجدي ويفرضون على اللاعب مستوى عاليا من الأهداف والجهود المنظمة. ونحن ما زلنا نرى بين الرجال والنساء موسيقيين وممثلين يقبلون بكل سرور أن يطلق عليهم في أثناء عملهم اسم "لاعبين" ولكنهم يحتجون أشد الاحتجاج إذا ظنوا أن من الناس من يحقر من عملهم ويقول عنه إنه لا يخضع لأصول عالية، أو أنهم لا يبذلون فيه مجهودا ما ويشتد غضبهم إذا نحن نظرنا إليهم نظرة استصغار وحسبنا أن مجهودهم المبذول لا يسمى عملا.

وتكاد تجمع الآراء على صحة هذه الأمور، وكلها تثبت ما رآه الأستاذ ف.هـ. برادلى F.H.Bradley من أنه من المستحيل وجود اختلاف نفسي بين العمل واللعب، فما هذا الاختلاف الذي يرفض "برادلى" أن يعترف بوجوده، إذا أردنا إجابة صحيحة عن هذا السؤال وجب علينا أن نفحص آراء "برادلى" هذا ونحللها. يرى "برادلى" أن الشكل الذي يكتسبه أي مظهر من مظاهر نشاطنا يرجع إلى وجود عاملين يدخلان في هذه المظاهر بنسب متفاوتة وهما:-

أولا: عامل يرجع إلى المؤثرات التي تفرض على الشخص من الخارج.

ثانيا: عامل التلقائية Spontaneity.

والفرق بين العاملين يظهر بوضوح في تحليل أي نشاط– ولنضرب لذلك مثلاً– تناول الإنسان الطعام، إن الدافع الأساسي لهذا النشاط دافع قوي لا يستطيع أحد أن يتجاهله وإلا لحقه الموت– فالطبيعة تقول، "عليك أن تأكل" ولكنها تترك للأقلية المحظوظة بيننا مطلق الحرية في اختيار ما يشتهيه والأكل بالطريقة التي يريدها فقد يتناول اليسير من الطعام في المنزل، وقد يتناول طعاما دسما مختلفا ألوانه في الوجبة الواحدة في أفخم مطاعم المدينة فالحد الفاصل بين التلقائية والإجبارية يختلف من حالة إلى حالة، ويتجلى ذلك فيما نشاهده على موائد العظماء فلا نزال نجد عليها أنواعا مما كان يتناوله الإنسان في حالته البدائية.

في هذا المثل الذي ذكرناه نجد أن عامل الضغط الخارجي عامل فاصل، فليس من الضروري أن أتناول الطعام في مكان خاص أو بطريقة خاصة ولكن من الواجب أن آكل بأي شكل كان. أما عن بعض مظاهر النشاط الأخرى، فإن عامل الضغط الخارجي الذي يحدد مظاهر نشاط الإنسان فليس بحاسم ولا يحد مطلقاً من حريته إلا الخضوع للقانون العام فإذا ألغيت كرة القدم أو الورق "البريدج" وجب أن أخضع لقانون اللعبة– ولكن قبول هذه القوانين يتم بدافع اختياري– فأستطيع الخروج عن طائلة هذه القوانين بخروجي من اللعبة أو بإغرائي لأصدقائي بوضع قانون جديد ولكني إذا ما صممت على اللعب لابد لي من أن أهيئ نفسي لقبول اللعبة وذلك بالحد بعض الشيء من الـ Spontanaity، تلقائيتي لمقابلة الهجوم

والدفاع والغرامات التي تجيزها القواعد والتي تكون ممكنة وفقا لسياسة خصومي من اللاعبين، وكذلك لي مطلق الحرية في اختيار الدور الذي أريد أن ألعبه، ولكن إذا تخيرت دوراً خاصاً مثل "دور هملت" في رواية شكسبير المعروفة وجب علي أن ألتزم عبارات المؤلف نفسه وبذلك تتحدد تلقائيتي أي لا يكون لي اختيار.

هذا هو أساس التفرقة بين العمل الجدي واللعب؛ فالشخص منا يصبح نشاطه لعبا لو أمكنه أن يقبل عليه متى أراد وأن يتركه جانبا إذا شاء. ويصبح هذا النشاط عملا إذا شعر بأنه كان مفروضا علينا لضرورة ملحة أو لشعورنا بأنه واجب وكانت أعمالنا تتطلبه- ففي نشاط النوع الأول يتوافر عنصر التلقائية، وفي نشاط النوع الثاني نجد أن التلقائية يعوقها ضغط العوامل الخارجية. ولكن لو أتيح للتلقائية أن تنتصر على الأحوال الصناعية لتلوثت مظاهر النشاط واصطبغت بروح اللعب سواء سمى هذا النشاط لعبا أو عملا. فمن حيث الاعتبارات الباطنية يتحد الاثنان معا وتختفي جميع الفوارق بينهما- فإذا كنت مهندسا ماهرا أو مدرسا مطبوعا أو جراحا بارعا اتصف عملي بكل خصائص اللعب واصطبغ بروحه ولكني إذا كنت مرغماً أو كان عملي مفروضا على كان قيامي به عبئا لا يحتمل- وبالإجمال يمكن أن نقتبس لغة "شاند

Shand"[٥] في هذا الموضوع فنقول إن روح اللعب يسري فيها عناصر السرور؛ فمن ناحية تميل روح السرور إلى أن تعبر عن نفسها بالحركات الجسيمة أو بشكل محاكاة مظاهر نشاط الكبار التي يقبل عليها الأطفال، ومن ناحية أخرى إن كل عمل من الأعمال يصبح لعبا لذلك الشخص الذي كسب فيه مهارة تمكنه من القيام بهذا العمل بسهولة وبسيطرة يكون من نتائجها أن يشعر صاحبها بروح السرور.

على أن هناك صلة دائمة– تعترف بها جميع اللغات– بين اللعب والفنون كالموسيقى والمسرحيات" وقد اقترح بعض المفكرين وعلى رأسهم "شيلر" جعلها أساساً لفلسفة تضم بين ثناها جميع الفنون، على أن ربط الفنون باللعب لا يستلزم تحقيرا لهذه الفنون ولكن يقصد به أن روح الفن مثلها كروح اللعب؛ فهي روح مرحلة تلقائية. وحتى في أسوأ ظروف قرض الشعر حيث يكون الإنتاج الشعري نتيجة لآلام الشاعر وظروفه القاسية فلا شك أن الشاعر يجد لذة عظيمة وسروراً كبيراً في التعبير عن هذه الآلام، على أن هناك صلة وتدرجا بين روح الفن وروح اللعب ما دام كل منهما يظهر النشاط بمظهر خاص فكما أن روح السرور الذي يعتري لاعب "الكريكيت" ليست وليدة لتلك الطاقة الجسمية المبذولة ولكنها ناتجة عن ذلك الشكل الخاص الذي تمارس به هذه اللعبة والذي تفرضه

---

(5) **Shand: The Foundations of Charactar. (Macmilian, 1614) bk.ii chap viii.** .

على اللاعب تقاليد اللعبة- وكذلك روح السرور الذي يعتري المصور أو الشاعر أو الموسيقى ما هو إلا ناشئ عن ذلك التعبير عن تلك الطاقة الروحية بشكل خاص، ومن أجل ذلك ترانا متفقين مع "شيلر" حينما أشار بأن نوع الألعاب التي يقوم بها شعب من الشعوب يعكس مقدما الصفات التي تتصف بها فنونهم والقيمة التي تتمتع بها- ولم يكن من قبل المصادفة أن نرى خير منتجات الفن القديم إنما قام بها الشعب الذي قدس الألعاب الأوليمبية ولم تصدر مطلقا عن شعب رفع من شأن الحروب.

وجدير بنا أن نتعمق أكثر من ذلك في بحث مدى العلاقة بين الفن واللعب ويجمل بنا أن ندرسها في ضوء ما سبق أن ذكرناه عن طريقة تكوين العادة الآلية "الروتين" على أن نتذكر دائما أن "وليم موريس" William Morris قد طبق نظرية "التلقائية" الخاصة بالفن على مختلف المهن- هناك شبه إجماع على أن المجال في المهنة ما هو إلا ظاهرة من مظاهر اللعب لأنه ما هو إلا تعبير منظم عن سرور الصانع الذي يتجلى في عمل من الأعمال تعود أن يقوم به بسهولة ،ولننتقل الآن بالقارئ إلى التاريخ القديم ونحاول أن ندرس مهنة من المهن في تطورها. ولتكن تلك المهنة صناعة الآلات الصوانية أو الأواني الخزفية- لقد مرت هذه الصناعة في المراحل الآتية، إن أول حراب صنعت كانت تؤدي الوظيفة التي صنعت من أجلها وهي مجرد طعن جسم الحيوان أو العدو كما أن أول إناء اخترع كان لمجرد حفظ الماء ومقاومة الحرارة- ولكن لما كان تكرار الصنع من

شأنه أن يزيد مهارة الصانع وسيطرته على مادته نجد أن العملية لم تتطلب أكثر من مجهود قليل فتوافرت الطاقة الزائدة عن الخاصة، وإذا فرضنا أن الصانع شعر بلذة عظيمة وبسرور كثير في أثناء تنفيذ العملية نجد أن الطاقة الزائدة على الحاجة تظهر بوضوح في الناحية الجمالية فتصبح الحراب الصوانية والأواني الخزفية أكثر جمالا مما كانت عليه من قبل.

ولهذه النظرية أهمية كبيرة في التربية الجمالية، فهي ترينا أن إنتاج الجمال أو الفن ليس هبة هبطت من السماء على بعض المحظوظين ولكنها موهبة عامة تختلف في قوتها كما تختلف بقية المواهب الأخرى من فرد إلى آخر ومثلها مثل أي مقدرة أخرى على تعلم الحساب وغيره، أعط الفرصة مجموعة من البنين والبنات ليعملوا تحت ظروف مشجعة لطاقتهم- خلص المجتمع، المحيط بهم من كل القيود وأصبغه بطابع الرحمة والإنسانية ثم عودهم بطريق التكرار أن يصلوا إلى مرحلة المهارة في المهنة التي يقومون بها فستكون نتيجة ذلك ظهور طابع الجمال في كل عمل يقومون به في المستقبل ولكن بنسب مختلفة.

والآن ننتقل بالقارئ إلى عنصر هام آخر من عناصر اللعب وهو "اللعب الإيهامي" وقبل أن نتعمق في شرح تفصيلاته يحسن بنا أن نتذكر تحذير مستر و.هـ. ونش Mr.W.H.Winch[٦] للباحثين أن يقرءوا معاني ألعاب البالغين في لعب الأطفال إذ أنه ليس أوضح إلى عقل البالغ من

---

[6] W.h.Winch: "Psychology and Philosphoy of play.

ذلك التمييز بين هذا العالم القاسي عالم الحقائق الموضوعية والعالم الذاتي- عالم الأماني والأفكار والخيال- نحن ميالون بطبيعتنا لأن نتناسى مدى الصعوبة التي يعانيها الطفل حتى يصل إلى هذا التمييز بين هذين العالمين، فهو لا يفرق بينهما إلا بعد تطور طويل ومؤلم عندما يكشف الواقع ويعرف الحقيقة وبناء على هذا الرأي وكما يقول "ونش" إن كثيراً مما ينسب خطأ إلى ملكة الطفل الأيهامية في اللعب لا يمكن أن نرجعه إلى قوة خيال الطفل بقدر ما نرجعه إلى جهله بعالم الواقع وعدم مقدرته على أن يرى العالم حوله كما هو على حقيقته.

وحيث يحدث "اللعب الإيهامي" يمكن مقارنة وظيفته بما يحدث من صراع في عقل مريض يقع نهبا "للمركبات" المتضاربة، إذ أنه حينما تتخلى مجموعة من الأفكار أو مركب من المركبات عن مكانه تحل فيها غيرها فتصبح مركزا للانتباه،- خذ لذلك مثلاً تعتقد إحدى السيدات أنها ملكة إنجلترا الشرعية ولكنها تتجاهل جلال الملك فتقوم بأعمال متواضعة لتكسب قوت يومها- وهذا ما يحدث فعلاً مع الطفل في أثناء اللعب فهو في لعبه يستطيع أن يتجاهل الحقائق التي تتحدى صدق أفكاره فالكرسي الذي كان يحاصره ظنا منه بأنه "قلعة" أو الذي كان يمثل به فيتصور بأنه يقتله كالحيوان ما هو إلا كرسي كان يجلس عليه أحد الزائرين في الصباح ومع ذلك هو لا يخجل من تصوراته وأوهامه وكذلك حال الطفل الذي

يظل ساعات طويلة يلعب في "جردل" الفحم والذي يتمثله ويتخيله في أثناء لعبه به حديقة يستخرج منها البطاطس لإعداد طعام الغذاء.

وقد تتساوى المركبات في قوتها في بعض حالات أخرى من المرض، وعندئذ يصبح تأثيرها في حالة اتزان فلا يتغلب أحد هذه المركبات على غيره ولكن على الرغم من ذلك لابد أن يظهر بعض السلوك الشاذ عن طريق تكوين مجموعة إضافية من الأفكار متصلة بعالم الخيال فملكه إنجلترا الوهمية قد تقتنع بأنها اضطرت إلى القيام بعملها المتواضع نتيجة لمؤامرة أبعدتها عن العرش وهي تستطيع تدلل بأدلة عن تلك المؤامرة في كل ما يحيط بها وبهذه الطريقة نفسها وبهذا الاقتناع نفسه ينظر الطفل إلى الحقائق التي لا توافق له والتي قد تسبب له اضطرابا عقليا، وفي هذا نجد السر في كذب الأطفال وعدم مقدرتهم على فصل الحقائق عن الخرافات وهذه من خصائص "اللعب الأيهامي". وقد قيل مرة. إن أحد الأطفال كان لا يقبل على اللعب بكرة القدم حتى يتخيل أنه في معركة يخوض غمارها "وكانت تظهر عليه معالم القوة إذا ما رأى كرة القدم وتنتفخ أوداجه كلما هم باللعب ويقص عليك قصصا منظما يأخذ فيه دور المهاجم كما لو كان هناك قتال قد احتدم أواره بين أمتين.

إن المثل السابق وغيره من الأمثلة الكثيرة التي يمكن أن تسوقها للقارئ ترينا أن عقل الطفل كعقل البالغ المجنون الذي يقع تحت تأثير مجموعة من الأفكار ربما لا تكون لها أي صلة بعالم الحقيقة إلا أنها قد

تتحكم في مجرى الشعور، ويؤكد لنا "ستيفنسون Stevenson [٧]" أن هذه الأفكار قد تتحكم في مجرى شعور الطفل كله بحيث لا يستطيع أن يفكر في مشاكل حياته اليومية أو العادية إلا عن طريقها وقد ضرب لنا لذلك مثلاً لطفل قال. "إن أحسن أوقات حياتي كانت تلك الدقائق التي أقبلت فيها على التهام فالوذ الأكارِع ولم يكن الإنسان يتصور من قبل أن بعض أجزائها كانت مجوفة وأن الملعقة كانت تفتح الباب السري في الصخرة الذهبية. وهناك قد ينتظر ذو اللحية الحمراء دوره- وهناك قد نجد كنوز الأربعين لصا- نجد قاسما الخائف يقرع الحوائط. ولذلك فأني انزلقت ببطء وبنفس متقطع لكي أحستي الطعام صدقني لقد كدت أفقد طعم الفالوذ ومع أنني فضلتها عندما أضفت إليها القشدة إلا أنني فضلت ألا تناول شيئاً منها لأن من خصائص القشدة أنها تحجز القطع الشفاف".

وهذا التشابه بين عقلية طفل منغمس في اللعب الإيهامي وبعض مظاهر المرض العقلي عظيم الأهمية، إلا أنت الواجب ألا نغالي في ذلك ، فإذا كان من الصعوبة إرجاع مريض العقل إلى عالم الواقع فإن الطفل كما يقرر "ستيفنسون" سرعان ما يرجع إلى عالم الحقيقة عند أول شعوره بالألم، زد على ذلك أن هناك فرقاً آخر بين اللعب الإيهامي والمرض العقلي فالمريض بعقله لا يصوغ عالما من الخيال لمجرد التسلية ولكن حالته يمكن أن تفسر من الوجهة (البيولوجية) على أنها هروب روح ضعيفة لا يمكنها تحمل

(7) **Stevenson: "Child's Play".**

ثقل هذا العالم غير المفهوم فما هي إلا مظهر من مظاهر نقص الطاقة– أما ذو العقل السليم فيفزع إلى السلاح لمناهضة جموع مشاكل الحياة التي تعترض طريقة حتى يتغلب عليها، وأما ضعيف العقل فهو عاجز عن إيجاد الروابط الملائمة للبيئة ويحاول أن يخفف من حدة هذه المشاكل وذلك عن طريق تجاهل جزء كبير منها، هذا من ناحية الجنون أو الضعف العقلي– أما من ناحية "اللعب الإيهامي" عند الطفل فنحن نؤكد أنه ليس نتيجة نقص في الطاقة كمريض العقل ولكنه تراكم الطاقة نفسها "فالدافع الحيوي" الذي يدفع الطفل إلى انتهاج طريق خاص في الحياة لا يظهر تماما في مظاهر النشاط اللازمة لحفظ الرابطة بينه وبين البيئة ولكنه يحتم عليه أن يضاعف ويزيد من خبراته ويوسع من نطاق عقله بالتجارب المتنوعة في مضارب الحياة المختلفة فضعف العقل أو الجنون ما هو إلا ظاهرة من ظواهر التقلص والانحلال، أما اللعب الإيهامي فما هو إلا ظاهرة من ظواهر الاتساع والنمو، ولما كان الطفل بحكم ضعفه غير قادر على أن يخضع عالم الحقائق لإرادته وأن يحصل على أهدافه البعيدة بطريقة واقعية نراه يلجأ إلى سحر اللعب الإيهامي كما فعل "علاء الدين" الذي استخدم مصباحه لتحقيق الوسائل الضرورية لتحصيل غاياته ليشكل العالم بالصورة التي تشتهيها نفسه.

ويجب ألا نخطئ في التفسير فالتجاء الطفل إلى الألعاب الإيهامية ليست معناه أنه يفضل عالم الخيال على عالم الحقيقة ولكنه مجرد وسيلة (بيولوجية) لا

يستطيع باستخدامها في سنى حياته الأولى أن ينفي الشعور بالإخفاق حينما تعترض أحوال لا قبل له بها، ويجب أن نعلم أنه كلما كبر الطفل ونمت معلوماته زادت سيطرته على العالم المحيط به، وقل عنصر اللعب الإيهامي في الأهمية وهذا هو الحادث فعلاً،، فأول مرحلة من مراحل اللعب الإيهامي تلك المرحلة التي تجلت فيها طفلة "ستيفنسون" حينما كانت تلعب بدلو الفحم وكانت تتصور أنها تهم بجمع البطاطس من الأرض– فحياة الطفولة لا تحقق ما ترمى إليه دوافعها، ولذلك يلجأ الطفل إلى الخيال– فـ Don Quixote كان يحول الطواحين الهوائية إلى شياطين متمردة– وبناء على ذلك فأعمال "دون" المشهورة تمثل حياة طفل في هذا الدور الذي لا يستطيع فيه أن ينفذ دوافعه تنفيذا واقعيا،– خذ مثلاً آخر لهذه المرحلة، طفل صديق المؤلف حدث أن أخذت له صورة (فوتوغرافية) لأول مرة في حياته فلم يلبث أن توهم نفسه مصورا وسرعان ما فكر في عمل عدسة مصور فاستخدم صندوق مقوى وعدسة مكبرة ووضع قماشة فوق رأسه وبدأ يصوب العدسة نحو المراد تصويره، ولكنه سرعان ما وصل إلى النقطة الحرجة في المشكلة فقد عرف أن الصورة لابد أن يلتقطها لوح حساس.

ولابد من تحميضه بطرق كيمائية ومن سوء الحظ لم يكن لدى هذا الطفل لوح حساس ولا أحماض ولم تكن لديه أية وسيلة للحصول عليها ولما ضاقت به السبل بدأ "اللعب الإبهامي" يلعب دوره وذلك بالقوة التي بدلت ملابس "سندريلا" الممزقة بغيرها مزركشة ومرصعة بالجواهر.. إلخ

فتخيل الطفل أن المادة الكيميائية التي يمكن استخدامها في التحميض هي "الخل" ولم لا يمكن استخدام الخل في التحميض؟ وجواب الطفل على ذلك أنه أخذ اللوح إلى قمطر مظلم وقام بغسله بالخل وأوحى إلى نفسه أن الصورة موجودة فعلاً ولكنها غير واضحة تماما.

والطفولة وحدها هي التي تتمتع جيدا بتحقق نزعاتها عن طريق اللعب الإيهامي وكلما نما الطفل وصدمه عالم الحقائق يضطر إلى أن يلائم بين أفكاره والعالم الخارجي ، فبدلا من أن تخضع العالم لسلطانها تخضع هي لسلطان هذا العالم ولكن نزعة اللعب الإيهامي تبقى على الرغم من ذلك وتؤدي وظيفة هامة في الحصول على الحرية اللازمة لنمو تلقائية الفرد، وإن الأساس النفسي لحركة الكشف هي ألعاب إيهامية محضة فلباس الكشافة ورموزها السرية وأسماؤها الحيوانية كلها تنتمي إلى عالم لا يوافق حقائق الحياة المتمدينة، وإلى جانب ذلك نجد في حركة الكشف علوما نافعة كالجغرافيا والتاريخ والتاريخ الطبيعي- هذه الإضافة إلى دروس تجعل ما يتعلمه أكثر من أي شيء آخر يكتسبه الطفل عن طريق المدرسين- فلا غرابة إذا من اهتمام نظار المدارس وناظراتها بحركة الكشف وتحويلهم الفصول الأولية إلى معسكرات للكشافة وفرق للمرشدات(٨).

---

(8) **See Ernest youngs Article, "Scouting-its Education value". In the Report of the conference on New Ideals in Education". 1916.**

إن هذا الفصل ليس إلا إيضاح لما سبق أما عن مراجعة فنحيل إلى القارئ إلى مراجع الفصل المقبل.

"Educational Time".

ولقد أثبتت تجاربهم أن حركة الكشف يمكنها أن تنهض وتنشط داخل جدران المدرسة وعن طريق مواد المنهاج المختلفة.

ونتساءل الآن: ما المرحلة التي تلي مرحلة الكشف في التربية؟ إن المشكلة التي أمامنا هي كيف يمكننا أن نحد من ذلك العنصر الإيهامي الذي يظهر في أفكار الشباب حتى يقترب من الحياة الحقيقية يظن الكثيرين أن حياة التجنيد هي الحركة الطبيعية التي تلي حركة الكشف مباشرة وبدون أن ندخل في تفاصيل هذه المشكلة المتشعبة يجب أن نسلم أولا وقبل كل شيء بأن مجال الخدمة العسكرية محدود وأهدافها أضيق من أن تشمل ما ترمى إليه حركة الكشف من الأغراض في تربية الأطفال بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة. والواقع أن الشباب في هذه شديد الحاجة إلى زيادة التماسك والإخاء وأن يتم ذلك بشكل أعظم وأوسع حتى نتمكن تلك الميول المتشعبة من النمو.. وقد تكون المعسكرات الصيفية أو ما يماثلها من أهم ما يعمل على تقوية هذا الروح في هذه السن فحياة المعسكرات قد تقوم مقام مرحلة الكشافة في السن السابقة لأنها لا تتضمن لعبا إيهاميا ولكنها كفيلة جداً بأن توسع ثقافة الفرد الطبيعية والاجتماعية والأخلاقية ويمكن استخدامها كوسيلة من وسائل تقوية روح الخدمة العامة.. وفي فصل الشتاء يكون الغرض من هذه الاجتماعات استغلال دوافع اللعب في النواحي الفنية وتشجيع النواحي الموسيقية والتمثيل وتشجيع الحياة المدنية من ناحية عملية.

على أن هذه الجماعات– بأهدافها المذكورة– عظيمة الفائدة للمدارس التكميلية فيجب أن يكون لها مكانها الخاص في المدارس الثانوية للبنين أو للبنات– إن مظاهر نشاط مثل هذه المدارس يجب ألا تهمل دافع اللعب وإلا أصبحت التربية فيها شكلية وضاق الأفق العقلي لطلابها.

وتنجح المدرسة إذا تمكن مدرسوها من تشجيع ميول أطفالها التي تظهر خلال اللعب ومما يثبت أن المدارس لا تعمل في هذا الاتجاه مطلقا حكم جماعة الكتاب والمستكشفين ورجال الأعمال الذين لم تتح لهم المدرسة أي فرصة لإظهار مواطن عبقريتهم ومجال نشاطهم والذين حكموا على الأيام التي قضوها في مدارسهم أسوأ حكم، فمدارسهم في نظرهم كانت تقتل نموهم وذكاءهم، وهؤلاء الرجال الذين استطاعوا بما أوتوا من قوة فكرية– عالية أن يحققوا أحلام ألعابهم ليسوا إلا كعدد من القمم العالية التي تعلو برؤوسها فوق عدد كبير من الكفايات انحدرت إلى الأعماق ولم بعد أحد يعرف عنها شيئاً– على أن التعليم المدرسي بما فيه من عيوب كضيق الأفق العقلي وعدم التشجيع للخيال والذي تغلب عليه الشكلية الزائدة على الحد كان هو المسئول عن هذا الكساء.. ولن نكون مغالين إذا قلنا أنه إذا أردنا الاحتفاظ بهذا التراث العظيم للنشاط الإنساني وجب علينا أن نشكل طرق التدريس بحيث تشجع ذلك اللعب العقلي ولا نقصد بهذا إجهاد الناحية العقلية، ولكن العمل على إظهار دوافع الطفل التي تشجعه على أن يندمج في الحياة ويكتسب منها خبرة. ووفقا

لآراء "كارل جروس" يجب أن ننظر إلى ألعاب الطفل نظرة جدية وتأخذه بما نراه في نفسه سواء أكان شاعرا أم كاتبا أم روائيا أم مهندسا أم مساحا أم كيمائيا أو فلكيا أو ملاحا.

وجدير بنا أيضاً تشجيعه حتى يتمكن من أن يكشف مواهبه الخاصة ولعل هذا هو سبب نجاح حركة الكشف في ناحيتها العملية. والذي نحن في حاجة إليه إن هو إلا التوسع في هذه السياسة وبث روحها في منهاج الدراسة مع بعض التحوير في الطريقة إبان الحياة المدرسية.

أما السؤال الثاني: ما الشكل الذي يمكن أن تتخذه السياسة عندما تقدم السن بالطفل ويدخل في مرحلة الشباب. ويبتعد عن سن الطفولة سن اللعب الإيهامي؟ جوابنا على ذلك أن المدرسة بما فيها من دراسات يجب أن تعد نفسها بشكل من شأنه أن يشجع الطفل في خياله أو في حقائقه على أن يشاطر في نواحي النشاط الإنساني ذات الأهمية الكبيرة للمدنية، فالتاريخ والجغرافيا يجب أن ينتهيا إلى السياسة والاقتصاد في أوسع مدلولهما، كما أن المواد العلمية يجب أن تخلق منه شخصا محبا للعلوم منكبا عليها مثل Pasteur وغيره من علماء الكيمياء والطبيعة الذين أحدثوا تغيرات كثيرة في هذه الحياة– كما أن العلوم الرياضية يجب أن تدربه على التفكير المعنوي. هذا بالإضافة إلى مواد أخرى كمعرفة سر التجارة والأعمال المالية والحكومة القومية، لأن التعليم الذي يعطي بهذا الروح

يخلق في المراهق باعث اللعب فيكون مصدرا لسروره ويكون مثله تماما مثل اللعب الإيهامي بالنسبة للطفل.

وأخيرا فهذا المبدأ السابق للذكر يؤيد رأي أولئك الذين يعتقدون أن الغاية من التربية -إعداد الرجل أو المرأة لمهنة في الحياة- وهنا نجد سر التربية المهنية، فخيال الشاب الذي كان حرا طليقا يحوم في مختلف ميادين نشاط الجنس البشري قد تركز في ناحية محدودة، ويتجه اهتمامه إلى مغالبة الحقائق الواقعية ولا يبقى من اللعب الإيهامي إلا ما يمكن الطالب من أن يسبق في عالم الخيال ما سيمارسه في عالم الحقيقة من المهنة التي سيقع عليها اختياره.

قد يلاحظ القارئ أننا تتبعنا "اللعب الإيهامي" من بدايته الثورية في الأطفال إلى أن يظهر بوضوح في الدراسات التوجيهية، ولقد عرفنا وظيفته في حماية التلقائية وفي اكتمال ذاتية الضرر فالبالغ من الرجال أو النساء عليه أن يواجه حقائق الحياة خالية مما يشعر بها من عنصر الخيال، ومن حسن الحظ أن الطبيعة ليست بقاسية إلى هذا الحد فهي لا تسلب البالغ من المقدرة على "اللعب الإيهامي" تلك المقدرة التي كانت يوما من الأيام هي السر في حمايته أيام الطفولة. على أنه ربما كان من حسن حظ الإنسان أن يجهل بعض الحقائق وبذلك نجونا في وقت الشدائد فمنعت الكثير ممن كانوا يعملون لمصلحة العالم من أن يلحقهم اليأس وقد يكون من الأحسن أن نرى أنفسنا على حقيقتها إلا أنه قد يكون من مصلحتنا ومن مصلحة

غيرنا أن نتجاهل ضعفنا ونتخذ من "اللعب الإيهامي" أساساً لخططنا وأعمالنا فروح اللعب روح خفي تتغلغل في جمع النواحي والاتجاهات.

الفصل الثامن

طريقة اللعب وعلاقتها بالتربية

ليس من المبالغة أن نقول إننا إذا فهمنا طبيعة اللعب استطعنا أن نحل جميع المشكلات العملية في التربية، لأن اللعب في أضيق معانيه ما هو إلا ظاهرة تختص بالطفولة وعن طريقه تكشف دوافع الطفل الابتكارية في أوضح صورها وأقواها فمظاهر النشاط الابتكاري كالفن والمهن من ناحية، والكشف الجغرافي والكشف العلمي من ناحية أخرى، تمت جميعها إلى اللعب بصلة قوية، بل هي في الواقع استمرار لتطور الذاتية ونموها بل إننا لنخطئ أشد الخطأ إذا تصورنا أنه ليس للعب الترفيهي ولا للاستجمام أي هدف سوى التخلص من أعباء الحياة الواقعية ومتاعبها.

وفي اللعب نجد أن اللاعب– طفلا كان أو رجلا– يعبر عن رغبة دائمة لدى الكائن الحي للتعبير عن ذاته، وهذه الرغبة لابد من إشباعها وإلا ماتت روحه. من أجل ذلك نجد أن جميع الاصلاحات الممكنة في ميدان التربية أو في نواحي المجتمع تحركها دائما رغبة دفينة ما هي إلا ضرب من توسيع المجال الذي تجد فيه هذه النزعة الحيوية أنواعا قيمة من الأعمال التي ترضى هذه النزعة يحدوها مثل عال يشبه ذلك الذي رمى إليه قس معتوه في رواية John Bulls's other island فقد حلم هذا

القس "بجمهورية يصبح فيها الشغل لعبا واللعب الحياة، ثلاثة في وواحد في ثلاثة"(1).

على أن الذوق السليم ربما لا يتقبل بسهولة ذلك الهدف المثالي. ولكي نثبت صحة ما نقول يجب أن نفصل بعض الشيء ما سبق أن تناولناه عن العلاقة بين اللعب والشغل، وأن كلا منهما يتضمن مظاهر نشاط متباينة ذات قيم متفاوتة؛ فهناك نوع من اللعب ليس له أي هدف مطلقا سوى مجرد التسلية وتمضية الوقت، وهناك نوع آخر من اللعب يرمى إلى أهداف تربوية محدودة، ونوع ثالث ملئ بهام الأمور وجدتيها. ويقابل هذا السلم التصاعدي في اللعب نظام آخر يوازيه في الشغل؛ ففي الطرف الأدنى للسلم نجد نوعا من الشغل كثير الإجهاد عديم الإحساس يوشك أن يكون حيوانياً– هو في الواقع سبة العمل بوجه عام. وفي الطرف الأعلى من السلم نجد ضربا من الشغل يكسب صاحبه شرف القيام به حتى ليرفع أمة بأسرها أو عالما بأكمله.

ومما يثير الدهشة حقيقة أن المميزات التي تفرق بين بعض أنواع الشغل وبعضها الآخر هي المميزات التي تفرق بين نوعين من اللغب. على أن مظاهر النشاط في أسمى أشكاله يختلط فيها الميزات التي يميز اللعب بتلك الميزات التي ينفرد بها العمل الجدي، فأرقى أنواع الشغل إذا هو ذلك النوع الذي يختاره صاحبه بنفسه ويحدد مستوياته وبعبارة أخرى هو

---

(1) A.N.Whitehead: Organization of Thought.

ذلك العمل الذي يجد فيه الفرد الفرصة سانحة للتعبير عن الذات وللإنتاج الفني. ولا يكون مغالين إذا قلنا إن أرقى المدارس وأحسن نماذج المجتمعات هي تلك التي يصبح فيها الشغل ضربا من ضروب اللعب أو تلك التي يسود الشغل فيها روح اللعب.

وليس من العسير على القارئ أن يلمس أن هذا المبدأ يتضمن روح نظريتنا التي ينادى بها والتي تتلخص في أن الذاتية هي الهدف الأسمى من التربية، على أن هذا المبدأ ليس ببدعة جديدة أدخلت على ميدان التربية، فقد أصبح له من التأثير على التقدم التربيي اليوم ما لم يكن له أي وقت مضى، ومن بين الحركات التي ألهمت هذا المبدأ بطريق مباشر وغير مباشر تلك الحركة التي ارتبطت باسم الدكتورة "ماريا منتسورى" تلك السيدة التي جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة. ومن المحتمل جداً أن نجد في طريقة منتسورى أجزاء ذات أهمية ثانوية وقيمة وقتية، ومن المحتمل أيضاً أن هذه الأشياء ربما لا تتحمل الثبات أمام التجربة، ولكن هذا لا ينطبق على الأصول الأساسية لطريقة منتسورى ولا يقلل مطلقا من قيمة جهودها الجبارة التي ترمى إلى إلقاء مسئولية تربية الطفل على عاتقه، وتقليل عامل التدخل الخارجي في نموه إلى أدنى الحدود الممكنة. ولكن لما كان الإنسان مدنيا بطبعه، رأت الدكتورة منتسورى أن تضمن لأبنائها تلك الفرص التي تدربهم على أن يعيش بعضهم مع بعض، ويتعاونوا على اللعب والشغل، وأن يكتسبوا كفاية اجتماعية ورشاقة شخصية، على أن أهم ما يميز طريقة

منتسورى أجهزتها التعليمية التي بها يتعلم الطفل كل ما هو جدير به أن يتعلمه في فترة حضانته وطفولته- مثل حسن استغلال مقدرتهم الحركية والتمييز الحسي ومبادئ القراءة والكتابة والحساب، وطريقتها هي أن يترك الأطفال لأنفسهم تحت إرشاد مرشدتهم، كل يتبع طريقته الخاصة، ويختار الوقت المناسب له والأعمال التي في مقدوره أن يقوم بها، وينقدون أنفسهم بأنفسهم، وتكون نتيجة ذلك أن يكتسب الطفل الصغير درجة عظيمة من صفات الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز، وأن يتعود احترام النفس في الوقت الذي يحترم فيه الآخرين وأن يكتسب صفات من الجد والعمل الغرضي قلما يعرفها غيره من الأطفال الذين يتعلمون على الطريقة التقليدية- طريقة التعليم في الفصول وليس هناك داع لأن نشك في صحة هذه الأقوال. هذا وقد يقلع الشاهد عن زيفه ورجعيته إذا سنحت له الفرصة بأن يمر بفصل من الفصول به جماعة من الأطفال قد فك أسرهم، وتخلصوا من قيد النظام القديم، واستبدلوا بهذا النظام نظاما آخر تمتعوا فيه بقسط وافر من الحرية، فسيجد فرقا كثيراً بين ذلك الفصل القديم القلق الذي تسوده روح الفوضى التي لا غرض لها، والفصل الحديث الذي يشعر أفراده بالسعادة وبالهدوء وبمحبة العمل.

ومع أن الدكتورة منتسورى لا تعترف مطلقا بقيمة "اللعب الإيهامي" وما يصحبه من قصص خرافية إلا أننا يمكن أن نقول إن الروح العامة لطريقتها مبنية على الاعتراف بمبدأ اللعب وسيلة هامة لتربية الصغار. على

أن هناك طرقا أخرى من هذا النوع نفسه غير أنها أضيق منها مجالا وتستخدم في تعليم الأطفال في سن أكبر من ذلك. وأحسن مثل لهذه الطرق هي "طريقة البحث" التي تستخدم في تدريس العلوم والتي جربها "آرمسترنج" Arm Strong فتأثر بها تدريس الكيمياء والطبيعة وغيرها من المواد. وما دامت هذه الطريقة مؤسسة على مبدأ وضع التلميذ موضع الباحث الأصلي أو المبتكر الأول الذي قابلته مشكلة وأخذ يصارع الأحوال في سبيل الوصول إلى الحل فهي إذا طريقة مؤسسة على مبدأ اللعب. ودكتور كيتنج Dr. M.W.Keatinge من أشد النقاد مرارة في تجريح طريقة البحث ومبدأ استغلال الحرية في التربية ومع ذلك فهو صاحب فضل كبير في استغلال مبدأ اللعب في تدريس مادة التاريخ، وفي استغلال الوثائق التاريخية، ولا يفوتنا أن نذكر القارئ بأن حركة الكشف للبنين وما يصحبها من حركة المرشدات للبنات ما هي إلا حركات مقصودة ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب في التربية الخلقية.

على أن قادة الفكر الذين حذوا حذو (ارمسترنج ومنتسورى) قد حاولوا تطبيق مبدأ اللعب في تدريس مختلف مواد المنهاج وكان لهم في ذلك فضل عظيم، وقد ظهر كثير من المقالات تضمنت ثورة في عالم التربية واختصت بموضوع الحكم الذاتي والتأديب المدرسي، ولعل مصدر الوحي والألهام في هذه الحركة بإنجلترا هو "هومر لين" صاحب الحركة المعروفة باسم "الجمهورية الصغيرة" المشتقة من حركة أمريكية أخرى واسعة الشهرة ومعروفة

باسم "جمهورية جورج الصغيرة George Junior Republic" وسكان هذه الجمهورية أحداث مجرسون– بنون وبنات– يتراوح سنهم بين أربع عشرة سنة فأكثر، تسلمهم "هومر لين" وفقاً لقانون الطفولة الصادر سنة ١٩٠٨

وقد يعجب القارئ إذا عرف أنه بمضي الزمن[٢] قد تحول هؤلاء الأحداث من مجرمين إلى أطفال أبرياء. فلا غرابة بعد ذلك إذا آمنا بالطريقة العلاجية التي استخدمها هذا المعهد مع هؤلاء الأطفال. وأوضح نقطة في السياسة التي اتبعها "هومراين" هي الحرية التي منحها سكان هذه الجمهورية؛ فساكنوها لم يخضعوا لأي قانون سوى ذلك القانون الصادر عنهم أنفسهم. وقد أداروا شئونهم وتحملوا أعباء المسئولية الذاتية التي يتمتع بها أي فرد يعيش في ظل الديمقراطية.

على أن الدوافع التي أدت بهو مرلين، إلى نبذ الطرق التقليدية في العلاج الخلقي واضحة وسهلة، إذ أنه يرى أن إجرام الأحداث لا يرجع إلى عناصر فطرية، ولكنه ينشأ عن سوء توجيه تلك الدوافع القوية التي لم تجد منفذا طبيعيا لها فاضطرت لأن تسلك سبلا ملتوية بعيدة عن أن تكون اجتماعية، على أن العلاج النفسي لذلك لا يكون عن طريق الالتجاء إلى الكتب أو استخدام عنصر الشدة ولكن بطريق الأعلاء، وهو نفس الطريق الذي اتبعته جمهورية هومرلين، فالحدث المجرم الذي لا يجد من يفهم طريقة إصلاحه، والذي سبب يأس أبويه ومدرسيه، والذي كان مصدر

---

(2) **M. W. Keating: Studies in the Teaching of History**.

الخوف لأبناء الحي. يذهب لمزرعة "دورستشير" Dorestshire فيجد عملا بين زملاء قد شغفوا بمنتهم فتحركت فيهم روح الابتكار، ووجد كل منهم مجالا لاستغلال طاقته الزائدة ويجد أنه إذا اندمج في زمرة هؤلاء الزملاء تمكن من أن يكسب قوته بالطريق الشريف، معتمدا على نفسه، ولكن إذا تخاذل عن العمل اضطر إلى أن يعيش مستجديا الأصدقاء ومتعرضا لمظاهر الاحتقار. ولم يجرؤ أحد أن يثور مطلقا ضد القانون الموضوع، وذلك القانون الذي لم يستمد سلطانه إلا من الرأي العام الصادر عن جماعة كانوا في يوم من الأيام أعضاء في عصابات فلا عجب إذا رأينا مدمن الهرب من المدرسة والكسلان المتقاعد أصبحا نشيطين في جماعة من الزراع، وبذلك يصبح ذلك الشخص الذي كان في يوم من الأيام طريد القانون من أكبر المحافظين عليه.

قد أسهبنا في شرح آراء "منسورى" و"هومر لين" لما لهما ولما لطريقة البحث من أثر ظاهر، ولقد كان لهذه الحركات فضل عظيم في المملكة البريطانية وفي الكثير من الدول الأوربية. فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعي والروحي الكبير الذي نتج عن الحرب العالمية الأولى أخذت هذه الحركة التربوية تعلن عن نفسها وبرزت النظم القائمة فعلاً وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس، والحكم الذاتي بالمدرسة. وليس من المبالغة أن نقول إن هذه الحركات قد جذبت إليها المدارس وجازت إعجابها، فبدأت تكسر قيود التقاليد القديمة وانتهى الأمر بانتشار هذه الحركة الجديدة فيما يأتي:

أولا: يجب أن تعتدل سلطة الوالدين والمدرسين، وأن يتحسن موقفهم إزاء الطفل.

ثانيا: يجب أن نلقى أكبر قسط من التبعة على عاتق الأطفال أنفسهم، يجب أن تصبح طرق التدريس مرنة بحيث نتسع فتقابل حاجات الأطفال المتعددة.

ثالثا: يجب الاهتمام بأذواق الأطفال المختلفة ومقدراتهم المتباينة. وبالجملة يمكن أن تقول إنها حركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذي ينادى بأن تلقائية الفرد تجد طريقتها في روح اللعب. ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة في إصلاح المادة والطريقة، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال وقواهم الإبداعية، والعمل على ربط الأعمال المدرسية بالحياة وجعلها أكثر إنتاجا، وهذا الاتجاه الجديد الذي يرمى إلى إصلاح المناهج، وإن كان ذا أهمية كبيرة في ميدان التربية الحديثة– فإنه ليس كل ما هنالك.

على أنه ليس من السهل أن نتناول بالتفصيل اتجاهات هذه الحركة الجديدة لتعدد مظاهرها التي اتخذتها في بقاع العالم المتمدين. ففي بعض الجهات اتخذت الحركة شكلا تطوريا هادئا فأفسحت المدارس صدورها لهذا التغيير. وفي بعض الجهات الأخرى أخذت الحركة طريقها إلى الثورة وأعرضت إعراضا تاما عن كل قديم. على أنه كان من المقدر لهذه الحركات الحديثة الشديدة الجرأة أن تكون قصيرة الأجل، ولكن هذا لم يحدث قط بل بالعكس فقد استفاد كثير من المدرسين الشيء الكثير منها. وإذا كانت

درجة حماسة المجتمع لإصلاح الأمور التربوية قد هدأت بعد الحرب الكبرى، فإن أعمال المصلحين لم تحقق قط في أن تؤثر في أهداف الأمور التربوية ومجراها.

ويتصل بهذا الموضوع- موضوع الجديد في عالم التربية- مشكلتان هامتان هما:

١- مشكلة التنظيم المدرسي.

٢- وظيفة المدرس وعمله.

ومما لا شك فيه أن النظام الجديد لا يوافق نظام تعليم الفصل الجامد ولا نظام الجداول الثابتة، فإنه يجعل الطفل حرا في أن يجوب ميادين العلم بطريقته الخاصة وفي الوقت الذي يناسبه، لأن هذه المعاهد الجديدة تسير وفق مبدأ يناقض المبدأ القديم فالفلسفة التي تسير عليها النظم القديمة هي أن تقسم المدرسة إلى مجموعات من المتعلمين، وتعامل كل مجموعة منها وحدة تترك في اتجاه معين وبسرعة مناسبة لها، وتنتقل من موضوع إلى آخر تلبية لنداء دوافع خارجية. وإذا كانت فصول المدرسة كبيرة فلابد من تتبع هذه القاعدة بكل تحفظ لأن هذا ما يجب أن يكون على أنه يكون مجال للتوفيق فتقسم الفصول الكبيرة إلى أقسام متعددة، على أن يعاد تنظيمها وفقا للموضوعات المختلفة.

فهناك الموضوعات الاختيارية والشعب والعمل الفردي للضعفاء. ولكنه على الرغم من ذلك التسهيل الارتجالي لطرق التدريس لا يزال

الأساس الذي يتحكم في الطريقة هو أن المدرس وحده هو الذي يقرر ما يجب أن يتعلمه الطفل ومتى يكون هذا التعلم وكيف يكون. وليس على الطفل إلا السمع والطاعة وبذل قصارى الجهد. أما مدرسة منتسورى فتتخذ عكس هذا طريقا لها إذ أنها تنادي بأن يصير الطفل وحدة مستقلة في العمل والدراسة بالمدرسة. زد على ذلك أنه لما كانت الحياة اجتماعية بطبيعتها وكانت المدرسة صورة مصغرة للمجتمع الخارجي، فلابد للمدرسة من أن تفسح صدرها للعمل الجمعي وهذا ما فعلته منتسورى وزادت عليه؛ فألغت نظام الجداول وقضت قضاءا تاما على الفصل كوحدة للتعليم. فأطفالها أحرار يتبعون الطريق الذي يحبون، ويتمتعون بحرية الحركة المشروعة. على أن هذه الطريقة نفسها لابد أن تغير مع كبار الأطفال فهناك حالات يصير فيها تكرار المعلومات ضياعا للوقت والمجهود. وهناك حالات أخرى يصير فيها التعليم الجمعي عظيم القيمة بحيث لا يمكن أن يعادله شيء آخر؛ فلابد من الاهتمام بمظاهر النشاط الجمعي أو التعاوني كما هو الحال في الموسيقى وفلاحة البساتين وأعمال الحقل والأشغال اليدوية والتمثيل والرياضة البدنية. ولكن على الرغم من الحاجة لهذا النظام الجمعي في العمل، ما زال هناك فرق واضح بين روح هذا النظام ووظيفته، وروح ذلك النظام التقليدي. وأن الدلائل لتبشر بأن هذا النظام الجديد ليس نظام عمليا فحسب، بل هو كفيل بأن يؤتي أحسن الثمرات وأطيبها إذا ما قورن بذلك النظام القديم حتى إذا قسنا النتائج الجديدة بالمعايير القديمة.

وأخيرا ننتقل بالقارئ إلى وظيفة المدرس. قد يصعب علينا أن نحدد عمل المدرس في هذا النظام الجديد الذي من شأنه أن يشجع الذاتية. وقد تزداد المشكلة تعقيدا إذا عرفنا ما تنادى به منتسورى وهو أن يكون المدرس مرشدا فقط. وعلينا أن نلاحظ أولا أنه مهما تكن أحوال المدرسة طبيعية فهي لا تزال بيئة مختارة؛ فهي عالم صناعي وسط هذا العالم الطبيعي، وعلى المدرس أن يقوم بعملية الاختيار فالمدرسون يهيئون المسرح ويعدونه للاعبين، وعلى المدرس أن يقوم بعملية الاختيار، فلاشك أن المدرسين يهيئون المسرح ويعدونه للاعبين، ولو أنهم وإن كانوا يدعون أنهم لا يساهمون في إعداد الرواية بل هم مراقبون لحركة النمو والتطور بروح ملؤها الصداقة، إلا أننا لا يمكن أن نستطيع أن ننكر أنهم حددوا الشكل النهائي الذي يتخذه مجرى التمثيل.

ومن ذلك يمكننا أن نقول أن الطفل في مدرسة منتسورى وإن كان يعمل ما يريد فإن ما يريده مرسوم في نطاق دائرة موضوعة من قبل. فيعمل الطفل على أن يضع أسطوانات في ثقوب مناسبة لها، ويرتب الألوان على حسب تدرجها، يتعلم طريقة العد من جهاز معروف بالسلم الطويل. وما دامت هذه الطريقة قد نظمت بهذا الوضع فهي لم تترك إذا للطفل شيئاً يفعله. وأهم ميزة تميز هذه المدارس انسجام "النظام" الذي تتبعه. فهناك يستخدم الأطفال الأجهزة التعليمية، ولكن كيف يتأنى لهم أن يستخدموها؟ هم من سوء الحظ يتمكنون من القيام بذلك وفقا لإرادة

المدرس الذي يحافظ على أن يستخدم الأطفال الأجهزة فيما صنعت له؛ فالإسطوانات الخشبية مثلاً يجب أن تستغل لتعويد الأطفال دقة التمييز الحسي واللمس، لا لتكون دمى يلعب بها الطفل ويعبث. على أن صحة هذا الاستغلال ينتقل من طفل إلى آخر عن طريق المحاكاة، ويصبح ركناً هاماً من أركان التقاليد المدرسية، وتكون وظيفة المدرس وإرادته الكامنة العمل على بقاء هذه التقاليد واستمرارها.

ونحن إذا ما تكلمنا عن مدرسة منتسورى (مرشدة) فنحن لا نقصد أنها سلبية في موقفها إزاء الطفل بل هي مرشدة إيجابية نشيطة ووظيفتها أن تتف عن قرب ولا تتدخل في أحوال الطفل بغير مبرر. وهي يقظة دائماً وعلى أتم الاستعداد إذ ما دعاها الداعي إلى التدخل، وعليها فوق ذلك بأن تحتفظ بسجل دقيق لمدى تقدم الطفل. كالأم الرءوم، فهي شديدة الملاحظة وفي الوقت نفسه قادرة على ضبط النفس، تتطلع باستمرار إلى تلك الفرصة الذهبية التي ينطق فيها الطفل بكلمة، أو يقترح اقتراحاً وعندئذ فقط تتقدم إلى الميدان.

أما وظيفة المدرس للكبار من الأطفال فلن تتغير في روحها العامة، فهي وإن كانت تتطلب قدرا أعظم من المهارة الفنية والذكاء والمعلومات، فهي تستلزم مع ذلك أموراً أخرى فيصير من عمل المدرس أن يهيئ البيئة التي تشجع دوافع الأطفال نحو الفنون والعلوم ويقودهم في هذا الاتجاه قيادة هينة حكيمة، هذا فضلاً عن أن المدرس الذي هو بحكم مهنته

متعمق في تقاليد موضوع تخصصه– عليه أن يلجأ إلى طرق الإلهام والإيحاء والنقد يستخدمها في نقل أسرار هذه التقاليد للباحث الصغير فيقبل عليها من تلقاء نفسه، فليس هذا المدرس إلا وسيطاً يحمل رسالة من هذا العالم المكبر إلى العالم المدرسي، سوف يؤثر في تلاميذه فيخرجون إلى هذا العالم وقد أينعت فيهم مثالية العمل والإخلاص له. هذا وإذا كان التنظيم والتعليم الجمعي سيفقدان ما لهما من سلطان في النظم الجديدة، فإن الاحتفاظ بمكانهما الطبيعي ضروري من أجل الاقتصاد المدرسي ولن يعرض المدرس الحديث عن فنون التربية القديمة كل الأعراض.

تلك الفنون التي لا تمثل أخطاء الأقدمين بقدر ما تثبت مدى ذلك النجاح الذي أحرزوه في أجيال متعاقبة ومدى ما بذلوه من جهد جهيد وصبر شديد. بل لابد له أن يتقبلها بروح النقد البريء، ويتعهدها بالإنماء والإرواء حتى تصبح وسيلة هامة لتحقيق الأهداف الجديدة.

وإذا ما انتقلنا من ميدان التربية العقلية إلى ميدان التربية الخلقية وجدنا أن بعض المتحمسين لحركة التجديد على أتم الاستعداد لقبول ذلك الرأي الذي يذهب إلى أن طبيعة الطفل خيرة بدون أدنى نقد، وأنه إذا ترك ونفسه فلابد لهذا الجمال الخلقي أن يتكشف في حياته كما تنكشف الزهرة عن جمالها الطبيعي– ذلك هو رأي المتفائلين، ويناقض هذا رأي جماعة المتشائمين الذين يرون أن طبيعة الطفل شريرة. على أننا نرى أن في كلا الرأيين غلواً لا مبرر له؛ فالمسألة لا تعدو أن تكون نتيجة حالات مزاجية تحكمت في زعماء هذين

الرأيين روسو وجرميه Jermeah والحق الذي لا سبيل إلى إنكاره هو أن سبيل الخير في هذه الحياة تبشر دائماً بالنمو وهذا ما لا يتأتى لطريق الشر أن يحققه. فمظاهر النشاط الخير قد تكون عاملاً من عوامل الذات. أما مظاهر النشاط الشريرة فهي وإن كانت تنتعش في بعض الأحيان إلا أن تحمل بين طياتها بذور انحلالها وعطبها، فإذا كانت الكائنات الحية أشد من غيرها حاجة إلى النمو الابتكاري وجب إذاً أن نبحث عن عناصر الخير وألا تهدأ إلا إذا وصلت إليه على أن تاريخ المأساة الإنسانية وما فعله الإنسان بأخيه الإنسان ترينا مدى الشك الذي أصاب هذا البحث عن عناصر الخير وكيف أنها تصل في النهاية إلى المأساة، هذا ولو أن دوافع الطفل قد تكون ذات أساس حيوي فعال متجهة نحو عناصر الخير إلا أن من الصعب جداً أن نتوقع أنها وحدها كفيلة بأن تحل مشكلات الحياة دون أي مساعدة، تلك المشكلات التي حيرت أصحاب العقول الجبارة من بني البشر، وبعد هذا فنحن لا يمكننا أن نتجاهل وجهتي نظر كل من شيلي والمسترج ك. تشسترتن Mr. G. K, Chesterton and Shally ويتلخص رأي أولهما في عبارته المشهورة "متى اجتمع شخصان أو ثلاثة فلابد أن يكون الشيطان بينهما". أما الرأي الثاني فيتلخص في عبارة مستر تشترتن(٣) المشهورة التي تصرح بأنه يعد من الخطأ ضد طبيعة الحياة نفسها أن تذهب إلى أن الخلاص من الخطيئة ككل خير آخر في الحياة. يجب ألا يأتي من خارج النفس البشرية.

---

(3) **G.K.Chestertion: Shart history of England p.58**.

ويجب أن يكون لتهذيب الأخلاق ما لتثقيف العقول من مجال محدد ومن وظائف مهمة. ففي حالة صغار الأطفال لا يمكن أن نسلم بأن تعهد المدرس للبيئة يقتصر على إعداد المسرح حتى يظهر الطفل نواحي نشاطه المختلفة، أو أن تمد الطفل بممثلين يشتركون معه في إخراج الرواية، من أنداده وأقرانه. ولكننا نعتقد أن المدرسة بمالها من بسطة في العلم، ومن نمو في الشخصية تصبح دائماً عاملاً هاماً من عوامل البيئة، وتكون ذات أثر فعال في العقول التي ترعاها عن طريق القدوة والمثل الصالح لا عن طريق النصح والإرشاد. وعلى يدها يتعلم الطفل بآلاف الطرق تلك المواقف، وتتكون تلك الميول التي تميز الإنسان من الحيوان والمتمدين من الهمجي. وليس هناك أدنى شك في أن مثلها العليا ومقاييسها الروحية ستكون مثلهم ومقاييسهم منها يستمد الطفل تلك المؤثرات التي ستوجه دوافعه الاجتماعية في أشكال محدودة طيبة.

وكذلك يكون الحال فيما يتصل بمدرس كبار الأطفال، ولو أن مثل هذا المدرس لا يستطيع أن يطبق مبدأ تكوين الأخلاق "to mould the characters" على الشباب إذ أن هذا يعارض ما عليه الشباب من عزة في النفس وغرور، إلا أنه يمكنه أن يستغل ما وهب من مؤثرات توجيهية، ومن إيجاد ناتج عن كبر السن وعن اتساع في دائرة المعلومات، وعن خبرة في الحياة، في أن يؤثر في الأخلاق. وهو إذا استطاع أن يفعل ذلك وجب ألا يتوانى في الإقدام عليه، لأنه يجب على المدرس أن يعلم أن الدور الذي

يلعبه في المدرسة ليس بدور الملك المستبعد الذي يعبث بأمور المملكة كيفما شاء، ولكن دوره إلهام يجب أن يكون أشبه بذلك الدور الذي يقوم به رئيس الجمهورية الدائم الذي يقوم بأعباء المواطن المستنير فوق تبعاته رئيساً. فأثر المدرس لا يمكن إنكاره في توجيه الجو الخلقي للمدرسة أو الفصل، وذلك بطريق التأثير في قراءات الطلبة ودراساتهم. ولو أن تلاميذه اليوم وشباب المستقبل سيتصلون في الحياة المستقبلة بعناصر تعبر عن الولاء والآمال التي تقسم هذا العالم، إلا أن واجب المدرس يحتم عليه أن يتعلم هؤلاء الشباب بتأثيره معنى الولاء وأهمية تلك الآمال وبذلك يمكنهم أن يختاروا فيما بعد الطريق الذي يريدونه، ويتحملوا في ذلك التبعة بالقدر الذي تسمح به سنهم.

على أن هناك مبدأ خلقياً آخر لا يقل أثراً عن المبادئ السابقة، وهو أن قوة الأفكار الخلقية تتوقف إلى حد بعيد على مدى تعلمها عن طريق الخبرة الشخصية ومدى استغلالها مرشداً لأفعالنا. وهنا فقط نجد أهمية الحكم الذاتي الذي يتلخص في أن نلقى عبء حكم التلاميذ على أنفسهم، هنا لا في النظريات الميتافيزيقية التي تنادي بأن طبيعة للإنسان خيرة.

ومبدأ الحكم الذاتي مبدأ هام جدير بالدرس ألا يهمله، ويمكنه أن يقابل ما يبدو من التلاميذ من أخطاء فينتهز الفرص الطبيعية حتى يبين لهم أثر أعمالهم. فبالإضافة إلى واجب المدرس فرداً مستنيراً في المجتمع

المدرسي– ذلك الواجب الذي يشترك فيه مع تلاميذه– عليه تبعة أخرى لا يمكنه أن يتنصل منها، عليه أن يرى أن رحى العمل في المدرسة يجب أن تكون سائرة في طريقها الأمين دون عبث من الأعضاء الشاذين– ولكن إذا ما هدد هذا الخطر أركان المدرسة ولم يجد الإقناع سبيله الذي يحمي عناصر الخير من أن تهبط إلى الحضيض وجب على المدرس أن يتدخل، وأن يعمل بحزم حتى يحفظ على المجتمع خيره– ولا يبدو أن هناك تناقضاً بين هذه النتيجة والمقدمات التي تقدمنا بها ما دام المدرس على ثقة بأنه لا يعمل كمستبد يرى أن من حقه أن يتدخل في كل صغيرة وكبيرة، ولكن يعمل وسيطاً بعث به المجتمع الذي ينتسب هو إليه كما ينتسب إليه الشخص المسيء تماماً. والذي يجب على كل منهما أن يظهر نحوه فروض الولاء والاحترام. ذلك المجتمع الذي تمثله المدرسة بتاريخها الطويل الذي يجعلها تعلو على عضويتها الحالية. أو المجتمع الذي يتمثل في المجتمع الأكبر الذي لا تعدو المدرسة أن تكون عضواً من أعضائه.

مراجع الفصلين السابع والثامن

1- W. Boyd, Towards a New Education.

2- J.A jams, Modern Developments in Educational Practice.

3- H. Rugg and A.Schoemaker, "The Child centred School.

4- A. Ferriere, "The Activity School.

5- A. Hamaide. "The Decroly Class".

6- B. Russell, On Education, especially in Early childhood.

7- Maria Montessori, The Montessori Method.

8- Maria Montessori, The Advanced Montessori Method.

9- H. Pakhurst, The Dalton Plan.

10- A. J. Lynch, "Individual work and the Dalton plan.

11- O. 3. Harris, Towards Freedom.

12- J. M. Mackinder, Indvidiual work.

13- N. Mac Munn, "The Childs path to Freedom.

14- G. H. Thomson, A Modern Philosophy of Education.

15- H. Caldwell Cook, "The play-Way".

16- G. W .Spriggs. "Problems of individual Education with special Reference to work in Mathematics.

17- E. T. Bazeloy, Homer lane and the Little Commonwealth.

18- J. H. Simpson, An Adventure in Education".

19- E. A. Craddock, The class-Room Republic.

20- Clarke Hall, "The State and the Child".

21- Lard- Bader Powell. "Scouting for Boys".

الفصل التاسع

الوراثة والبيئة[1]

هناك مشكلة عظيمة الأهمية شغلت بال المربين منذ عهد بعيد، وهي الدور الذي يمكن أن يلعبه الطفل في تربية نفسه، وبالقدر الذي يمكن أن يأخذه عن معلميه؟ وقد أخذ البحث في هذه المشكلة صورة خاصة تتلخص في السؤال الآتي. لأيهما الأثر الكبير في تكوين الطفل، الوراثة أم البيئة؟ المواهب الموروثة أم المؤثرات البيئية؟

يؤيد الفيلسوف الفرنسي هلفيثيوس Helvetius (١٧١٥-١٧٧١) جانب البيئة وقد لخص آراءه في عبارة واحدة هي أنه "تستطيع التربية كل شيء" ولكن فرانسيس جالتون Francis Galton يعارض هذ الرأي بشدة، ويوافقه في ذلك من حذا حذوه من واضعي علم الوراثة الحديثة.

وقد تساءل "هلفيتوس" في كتابه، "الإنسان ملكاته العقلية وطرق تربيته" De l'homme de ses Facultes intellectuelles et de son Education وسنة (١٧٧٦) عن سبب اختلاف الناس اختلافاً كبيراً في قدراتهم وأذواقهم وأخلاقهم، ثم قرر أن هذا التباين العظيم يرجع إلى عامل واحد وهو الاختلاف في التربية والتعليم. وقد ذكر هذا التفسير بكل جرأة في مجلدين مطولين ويعتمد في ذلك على نظرية "جون لوك" التي

---

(1) **Nature and Nurture**.

تقرر أن الحواس نوافذ العلم، ويقول إننا لو سمحنا لشخصين منذ بداية ظهور إحساسهما بأن يستقبلا إحساسات واحدة فإن عقلهما يتماثلان ويظلان متماثلين. ولكن هذا لا يمكن أن يتم عملياً. وإلى هذا ترجع الاختلافات الفردية التي تفرق بين عقل وآخر بدرجة كبيرة أو صغيرة.

وقد يخطر لنا أن نقول أنه إذا كانت عقولنا تتكون عن طريق الحواس، فإذا الفروق الطبيعية بين الأفراد في دقة الإحساس ستغطي فريقاً من الناس تفوقاً عن آخر لا تستطيع التربية أن تعوضه. ولكن الحقائق الواقعية ضد ذلك؛ فالعمى الذي نزل "بهومر" و"ملتن" في عهد حداثتهما لم يحل بينهما وبينا النبوغ حتى صار الشاعرين عظيمين والنساء على الرغم من دقة حاسة اللمس عندهن، لم ينهض من بينهن من يضارع "فولتير" وكما أنه ليس في استطاعة الذين يعدون العقل نتيجة لمزاج خاص أو لتركيب داخلي بشكل معين أن يبرهنوا على صحة هذا الغرض الغامض. كلا إن الفرق العظيم بين عقلية العبقري وعقلية الغبي يرجع إلى عاملين أحدهما، اختلافات في مقدار تأثر الحواس، وتحدث هذه إما قصداً عن طريقة التربية وإما عفواً عن طريق محض الصدفة.

ثانيهما، الاختلاف في درجة التحمس لاستغلال تلك الفرص التي تسوقها التربية أو المواهب الفنية.

وإذا ادعى أن العامل الثاني يرجع إلى عوامل وراثية لا إلى عوامل بيئة يجيبه "هلفينوس" قائلاً: إن شهواتنا وميولنا كلها مشتقة من حب النفس

وهذا شيء أساسه الإحساس الجسمي. وهذه الظاهرة عامة مشتركة بين الجميع، وقد تمتد هذه المنافسة من ميدان العمل إلى ميدان الأخلاق؛ فالإنسان لم يولد خيراً كما قال روسو في كتابه "إميل"، ولم يولد شريراً كما قال غير روسو، بل إن الخير والشر كلاهما من نتاج التربية التي لقح بها حب النفس.

وفي وسط هذا الانحلال الشديد الذي صحب الثورة الصناعية يتقدم روبرت أوين Robert Owen (١٧٧١-١٨٥٨) زعيم الحركة الاشتراكية ورائد الحركة التعاونية برأي جديد في كتابه "نظريات جديدة عن المجتمع New View of Society" سنة ١٨١٣[٢] فينادى بآراء لا نناقض الآراء السابقة. ويؤكد روبرت أوين أنه يستحيل على الإنسان أن يكون عقائده وأخلاقه وحده؛ فهذه نتيجة حتمية لما نقش على عقله أو في ذهنه من آثار أسلافه، ونتيجة للأحوال التي تحيط به ونتيجة لهذا الرأي فالشخصيات من أرقاها إلى أدناها، والعقليات من أغباها إلى أكثرها توقداً وذكاءاً، يمكن أن توهب لأي مجتمع وللعالم أجمع بتطبيق الوسائل الصحية، وهذه الوسائل هي التربية بأوسع معانيها.

ولم يكن "روبرت أوين" نظرياً مثل "هلفيتيوس" فقد حاول أن يبني رأيه على أساس عملي، وقد لاقى في كفاحه المجيد لإعادة الإصلاح الخلقي

---

(2) **G.H.D. cole: Life of Robert owen (Benn 1925).**

F. A. Cavenagh: james and john mill on Education.

لإحدى القرى الاسكتلندية الصناعية نجاحاً ملموساً إذا حقق في تلك القرية عن طريق المبادئ القويمة في التربية مبادئ "الإصلاح الاجتماعي". ولكن هذه الجهود الكبيرة لم يكتب لها اضطراد النجاح لأن معاصريه خذلوه لعدم إمكانهم فهم آرائه.

ويقابل هذه النزعة التفاؤلية لكل من روبرت أومين وهلفيتوس نزعة تشاؤمية أخرى يتزعمها "جالتون"، فالمدرسة "الجالتونية" رفعت من شأن الوراثة والهبات الطبيعية فظهرت البيئة كأنها ذات قيمة ثانوية. وهذه المدرسة تؤسس مبادئها على قوانين الوراثة الثابتة، ولقد عرض "جالتون" بعض هذه الحقائق في تاريخ حياة القوائم الذين سلكوا إبان حياتهم نهجاً متماثلاً كما لو كانوا ساعتين (أوتوماتيكيين) صنعتا في مصنع واحد وأديرتا في وقت واحد. ومما يبعث على الأمل أن هذه النظرية تنادي بأن الإنسان في هذه الحياة يسير بما ورثه عن آبائه وأجداده، تلك الوراثة التي لا دخل لنا فيها، والواقع أن الإنسان يحيا سعيداً في حياته وهو يجهل نفسه وما هو مزود به من عوامل الوراثة، ولقد وصل جماعة علماء الحياة إلى النتائج السابقة نفسها، فإحصاءاتهم وتجاربهم أثبتت أن خلق الشخص مرتبط بخلق أسلافه كما ترتبط صفاته الجسمية من طول للقامة ونسبة رأسية بصفات أجداده. وأخيراً لقد أبرز علم الوراثة حقائق علمية هامة، فقد تتبع التاريخ المحزن لعائلة الجوك Jukes وتتلخص في أن أسرة كان تعدادها في خمسة أجيال متتابعة حوالي ألف شخص مات منهم ثلثمائة في دور الطفولة،

وقضى منهم ١٣٠ شخص حوالي ٢٣٠٠ سنة في الملاجئ، ٤٣٠ منهم حطمتهم الأمراض، ١٣٠ فرد منهم في عداد المجرمين من بينهم سبعة قتلى، ولم يتعلم منهم أكثر من عشرين شخصاً تعلموا حرفة من الحرف(٣). ونتبع تاريخ حياة هذه الأسرة يدلنا على أن حياة الإنسان وما يقابله فيها من أحوال مثلها مثل السفين تتقاذفها الأمواج وتتجاذبها الرياح؛ فكما أن هذه العوامل لا نستطيع مطلقاً أن تغير في بناء السفينة، فكذلك ظروف الحياة ما هي إلا أمور طارئة للإنسان تعمل على إظهار صفاته، ولكن ليس لها أي أثر في خلقها أو إنتاجها.

ويظهر أن الدكتور ف. هـ. هايوارد Dr. F. H. Hayward **لم يتأثر بهذه الحقائق العلمية التي نثبت نظرية الوراثة فوقع تحت تأثير آراء نظريات هربارت (١٨٧٦-١٨٤١)(٤) ولذلك نراه يعلن في جرأة وإقدام أن "الوراثة النفسانية ما هي إلا أسطورة أو طيف خيال سرعان ما يضيء عندما يخترق الإنسان بثاقب تفكيره ما وراء الإحصاءات المجردة ويتجاوزها إلى حقائق الحياة، وهو يعترف أنه لا داعي إلى الاحتفاظ بحرفية نظرية هربارت التي تدعى أن العقل لا يتكون إلا من الأفكار المكتسبة؛ بل إنه مما لا شك فيه أن العقل قد يرث نزعات وميولاً خاصة، ولكن تلك الميول وهذه النزعات الموروثية مرنة بشكل يجعل البيئة تتحكم في تشكيلها، وما**

---

(3) **Keatinge: Studies in Education p.27**.

(4) **Adams: The Herbation Psychology applied to Education.**

علينا لكي نقتنع بصحة هذا القول إلا أن تدرس نتائج أبحاث أحد المعاهد المختصة تمثل هذه الموضوعات كمعهد "برنادو" Barnado Homes.

ولا يمكن أن ننكر مدى تعارض هاتين النظريتين، وقد يظنهما القارئ منفصلتين تمام الانفصال وقد يظن أن من الخطأ أن نحاول إقامة الدليل على وحدتهما وأن التوحيد أكثر صعوبة من الخلاف الحادث بينهما. فالصراع الموجود فعلاً بين النظريتين قوي جداً مثله مثل ذلك الخلاف الذي يحدث بين أفراد الأسرة الواحدة ولكن سوف يبدو بعد البحث أن هذا الرأي صحيح؛ فآراء "جالتون" وآراء "هربارت" لبست في الواقع إلا جوانب مختلفة للنظرية (الميكانيكية) للحياة، فلو أننا ضمنا للطفل خيرة الأسلاف والأجداد لنتج عندنا طفل جيد مهما يكن حظه من التربية ضئيلاً، أما أنصار هربارت فيقولون، لو أننا ربينا الطفل تربية صحيحة ما وجدنا قيمة للأجداد الذين انحدر منهم وهذا تناقض واضح للعيان "فالجالتونيون يرون أن مصير الطفل متوقف على وراثته في حين أن جماعة (الهربارتيين) يرون أن مصيره في يد البيئة، فجدير بنا آراء هذين الرأيين أن نقول إن صانع الفخار في استطاعته أن يشكل طينته بالشكل الذي يرتضيه فيصنع منها القدر الجيد أو القدر الرديء. ونحن إذا بحثنا عن صانع الوعاء في نظر المدرسة "الجالتونية" وجدنا أنه ما هو إلا عامل الوراثة العمياء ذات التأثير الفطري، أما صانع الوعاء في نظر المدرسة (الهربارتية) فهو التربية التي تتناول الطفل بعد ولادته في المنزل والمدرسة.

ونحن نرى أن للكائن الحي "استقلالاً ذاتياً" أو "تلقائياً" وأن له يداً في تقرير مصير نفسه. وهاتان الميزتان لا تجعلانه مستقلاً عن العوامل الوراثية ولا عن العوامل البيئية ولكنهما تساعدان الكائن الحي على استغلال هذين المصدرين ونحن لا نجد صعوبة إذا صرحنا بأن الخلية المخصبة التي منها تبدأ حياة الفرد تحوي "آثاراً مركبة" تنطوي على مميزات الوراثة بما فيها من آثار جسمية وعقلية، وأن الكائن الحي وحده لا يمكنه تجزئتها أو فصل ناحيتها الروحية عن الناحية الجسمية. ونحن نرى أيضاً أن هذه الوحدة هي مركز النشاط التكويني للإنسان ومحور طاقته الإبداعية، وهي التي ستستغل في المستقبل العوامل البيئية أو العوامل الوراثية في تحقيق نموها، وأن العناصر التي ستتقبلها عن طريق الوراثة أو عن طريق البيئة لا تكون شخصية فحسب، بل إنها أساس النشاط الحر الذي هو العامل الأساسي لوجوده. بعبارة أخرى إن ذلك النشاط الذاتي هو السر في كياننا وحالتنا التي نحن عليها.

وإذا ما أمعنا البحث في مزايا كل من هذه الآراء اتضح لنا أن وجهة نظر المدرسة الجالتونية تقلل من شأن "الوراثة الاجتماعية" فنظرتها تشاؤمية بالنسبة لمقدرة الإنسان العادية. على أنه من دواعي الدهشة أن علماء النفس الطبي الذين أتيحت لهم فرصة العمل إبان الحرب الكبرى وتمكنوا من دراسة عقول كثيرين من الجند دراسة مباشرة تمكنوا من كشف حالات كثيرة من النبوغ والعبقرية بينهم، ولكنها كانت مدفونة نتيجة تربية فاسدة

ونظام اجتماعي قاس لم يعط الفرد منهم فرصة للظهور. وإذا كان هذا الحكم يصدق على الشعوب الراقية كالشعب الإنجليزي فهو لا محالة يصدق أيضاً على الشعوب المتأخرة فمثلاً سكان جزيرة مرى Murray ومن هم في درجتهم لم تساعد البيئة على تشجيع ظهور العباقرة منهم؛ بل أن سكانها لا يكادون يعرفون من الأعداد ما فوق الرقم السادس وكل عدد زاد عن هذا الرقم يشيرون إليه بطريقة مبهمة. فقدرتهم لم تمكنهم من النجاح في الحساب. هذا في الوقت الذي يظهر فيه الأطفال الاسكتلنديون عبقرية نادرة في الرياضة، كفيلة بأثارة إعجاب أي زائر يزورهم من المفتشين القدامى.

على أن تفاؤل الهربارتيين قد أدى بهم إلى تقليل أهمية الاختلافات الفردية في القدرات العامة والخاصة.. تلك الاختلافات التي من شأنها أن تحدد مدى ما يمكن أن يصل إليه الأفراد في حياتهم. ولما كان أنصار هذه المدرسة الهربارتية يعتقدون فيما للأفكار من قوة، ظنوا أنه يمكن تشكيل العقل بشيء من المهارة وفقاً لخطة موضوعة من قبل، وبناء عليه فإن الهربارتيين يحتقرون في شيء من الهدوء غرض التربية الذي ينادي بتشجيع الذاتية.

على أن موقفهم هذا يقلل من قيمة المواهب النظرية. وهذا إذا طبق تطبيقاً عملياً يؤدي إلى خسارة تربوية عظيمة. ولقد برهن دكتور Dr. Keatinge على هذه النقطة بالمثال الآتي "إن أثر مدرس الموسيقى الماهر

في عدد من الأطفال متوسطي النبوغ، وأثر هؤلاء في المجتمع الذي يعيشون فيه لا يكاد يذكر إذا ما قيس بأثر أسرة تكونت من أربعة موسيقيين أو خمسة نشئوا في وسط مشبع بالموسيقا، ودرسوها منذ حداثة أعمارهم، فإذا ما خرجوا إلى ميدان الحياة العملية لممارسة هذا الفن تمكنوا من تنفيذ رسالتهم على أحسن وجه ومن خلق أسر نتمسك بالموسيقا بحماس[٥].

ولما كان من المحتم علينا أن نسلم بأنه لا يمكن تجاهل الاختلاف في المواهب والقدرات، وجب علينا أن نتساءل عن الأشكال التي تتخذها وكيف يمكن تقديرها وهذا بدوره يؤدي بنا إلى الكلام عن مرحلة على جانب كبير من الأهمية في علم النفس الحديث. وأول بحث جديد من نوعه من هذه البحوث قام به (الفردبينيه) Alfred Binet لوضع مقياس للذكاء، وقد كانت مبعث بحوثه مشكلة تهم ذوي الشأن في معظم المدن الكبيرة وهذه المشكلة تتلخص في هذا السؤال، هل التأخر المدرسي لبعض الأطفال وعجزهم عن اللحاق بأقرانهم يرجع إلى نقص عقلي أو إلى أحوال بيئية مضطربة- كتكرار نقل طفل من مدرسة إلى أخرى؟ لقد بدأ Binet بحثه بافتراض أن لكل طفل قدراً معيناً من الذكاء يساعده على السير في حياته في سني التكوين وإن لم يتعلم. فمثلاً هناك وقت معين من الحياة يعرف فيه الطفل أن له عينين وأذنين وأنفاً. وهناك وقت آخر يعرف فيه أسماء أيام الأسبوع وترتيبها ثم يتسنى له أن يعي معلومات من نوع خاص،

---

(5) **Keatinge: Studies in Education: p.43.**

ووقت يستطيع أن يستخلص فيه النتائج من المقدمات، ووقت يستطيع فيه أن يميز بين الأكاذيب والمتناقضات وهكذا.. ولقد أجرى بينيه Binet اختباراً على عدد من الأطفال العاديين ليصل إلى معرفة معلومات الطفل التي ترجع إلى قدرة ذكائه في السنوات الأولى، وتمكن من أن يعمل مقياساً يعرف به "العمر العقلي" لأي طفل يقوم باختباره. فمثلاً إذا نجح طفل عمره عشر سنوات في اختبار أعد لتلك السن، فمعنى ذلك أن هناك تطابقاً بين عمريه العقلي والزمني، ولكنه إذا أخفق في ذلك ولم يصل في نجاحه إلا إلى اختبارات سن الثامنة فيقدر عمره العقلي بثماني سنوات أي أن عمره العقلي ينقص عن العمر الزمني سنتين وعد بذلك متأخراً، على أن معرفة درجة هذا التأخر العقلي هي التي تحتم علينا ضرورة عزل هذا الطفل عن أقرانه من السن نفسها ونقله إلى مدرسة أخرى خاصة به، وقد اتخذ بينيه Binet فترة "ثلاث سنوات" أساساً لمدى تأخر الأطفال فيما فوق الثامنة وفترة "سنتين" أساساً لمدى تأخر الأطفال الذين دون الثامنة.

ومنذ أن بدأ "بينيه Binet أبحاثه في اختبارات الذكاء أي منذ سنة ١٨٩٥ حتى اليوم خضعت مقاييس الذكاء لتطور عظيم، ولم يقتصر الغرض من هذه المقاييس على كشف ما رمت إليه في البداية من معرفة مقدار الضعف العقلي للطفل؛ فهي تستخدم الآن في تشخيص القدرة العقلية في جميع درجاتها ومختلف الأهداف وليس هناك من شك مطلقاً في أن كل هذه الأبحاث اتخذت من فكرة Binet الأولى أساساً تطورت منه،

فأصبحنا اليوم وفي إمكاننا قياس قدرة الإنسان الفطرية. فالطفل الذي يمكنه قراءة مؤلفات "إكسينافون" Xenaphon أو الذي يمكنه أن يحل معادلة آنية من الدرجة الرابعة لابد أن يكون ذا مقدرة خاصة تمكنه من معرفة هذه الأشياء، وإلا ما أمكنه أن يتعلمها. وكل ما يهمنا هو أن تمكنا هذه الاختبارات من قياس قدرة الطفل العامة قبل أن نتناوله يد المدرس. على أن هناك صعوبة نظرية نشأت عن أن القدرة لا يمكن أن تعبر عن نفسها وهي في عزلة عن كل شيء؛ إذ أنه لا يمكن فصل القدرة عن العقل الذي تجلت فيه لأنها تعبر عن نفسها بمدى التحصيل الذي نتمكن منه في بعض الأحيان. ويتمكن الباحث النفساني أن يتخلص عملياً من هذا الإشكال بشيئين هما:

أولاً: بقياس مدى تحصيل الطفل في نواح لا تتأثر ولا يمكن أن تتأثر مطلقاً بالتحصيل المدرسي.

ثانياً: باختيار ميادين يكون النجاح أو الرسوب فيها دليلاً قاطعاً على إمكان النجاح أو احتمال الإخفاق في حل المشكلات سوف التي تقابل الإنسان في الحياة العامة– فمثلاً لا تؤثر التعاليم المدرسية في الطفل مطلقاً ليعرف عكس "القفز" أو "الجري" أو أن يكمل التشبيه الآتي، البحار بالنسبة للأسطول كالجندي بالنسبة.. أو أن يحدد أو يعين الألفاظ الثلاثة التي سببت الخطأ في العبارة الآتية "معظم السيارات تسير بالرياح أو البخار أو البترول أو الغاز... إلخ" أو أن يستطيع الإجابة على سؤال

كالآتي، ثلاثة أطفال يجلسون في صف واحد يجلس "هاري" إلى اليسار من "ويلي" ويجلس "جورج" إلى يسار "هاري" فمن الجالس في الوسط؟ ولقد ثبت أن من المحتمل أن الطفل الذي ينجح في حل مثل هذه المشاكل ينجح أيضاً في أي مضمار عقلي آخر كما أن الذي يظهر غباوة في هذا الاختبار يرافقه الغباء في أي مكان يحل فيه.

ولقد عظمت قيمة هذه الاختبارات العقلية سيما في أثناء الحرب الكبرى سنة ١٩١٤- سنة ١٩١٨ حيث طبقت على ما يقرب من مليون ونصف مليون من المجندين للجيش الأمريكي، وكان الغرض من تطبيقها اختيار ذوي القدرة العقلية الممتازة حتى يمكن تعيينهم في المهن الهامة. أما من كانوا دون هؤلاء في الذكاء فقد وكلت إليهم مهن أقل قيمة حتى لا يكونوا سبباً في إلحاق الضرر بزملائهم. زد على ذلك أنهم رموا من وراء هذه الاختبارات إلى انسجام أفراد الفرقة الواحدة من الناحية العقلية مثل وحدات المدفعية التي يجب أن يعمل أفرادها متعاونين وكان على كل مجند أن يجيب عن ٢١٢ سؤالاً بالحذف أو بالكشط أو بالتأشير تحت الإجابات الصحيحة في مدة لا تزيد على خمسة عشرة دقيقة، وبذلك يمكن تطبق هذا الاختبار على ٥٠٠ شخص دفعة واحدة.

على أن صحة تقديرات هذه الاختبارات العقلية أمكن مقارنتها في آلاف الحالات بتقديرات الجماعة الضباط الذين رأسوا هؤلاء الجنود فوجد

أن هناك تطابقاً تاماً بين التقديرين. وبذلك تحققت تنبؤات (السيكولوجيين) الذين قاموا بها في أقل من خمسين دقيقة وكان نجاح التجربة عظيماً جداً.

إن الولايات المتحدة الأمريكية التي كانت أول دولة جربت هذه الاختبارات ما زالت هي الدولة التي تستعمل فيها مقاييس الذكاء بأوسع شكل ممكن. وقد أصبح لهذه المقاييس قيمة عظيمة في دوائر التربية في الممالك الأخرى، لا سيما إنجلترا. ففي ألمانيا وبعض الدول الأوربية الأخرى تستعمل هذه المقاييس لانتخاب العباقرة، ولمعرفة ضعاف العقول لتوزيعهم على معاهد العلم التي تليق بهم. أما في إنجلترا فما زلنا نستخدم مقاييس الذكاء لمعرفة أولئك الذين يمكن أن تمحنهم المجانية في المدارس[٦] كما أنها تستخدم بنجاح في انتخاب الصالحين من الموظفين في الوظائف الكتابية[٧].

وقد نعجز في هذا الكتاب عن أن ندلى للقارئ بتفصيل واف عن اختبارات الذكاء في مثل هذا المقام الضيق، ولقد أصح لها مجال مستقل حتى كادت تصبح علماً قائماً بذاته ولم يبق علينا بعد هذا أكثر من أن نشير إلى مبدأين عامين.

---

(6) **See Br.of Psych, G.H.Thomson: "The Northumberland Mental Tests" Dec, 1921.**

(7) **C.Burt, "Mental Differences between individuals", 1923.**

أولهما، يدور حول الطريقة التي يمكن أن يجرى بها هذا الاختبار، وقد كان "بينيه" Binet يطبق هذه الاختبارات على الأطفال، كل طفل على حدة. وما زالت هذه الطريقة الفردية أحسن طريقة لقياس ذكاء الأطفال بوجه عام ولا سيما إذا كانوا دون العاشرة. على أن أظهر عيوبها هو طول ما تحتاج إليه من زمن لتطبيقها ولذلك لجأنا إلى الاختبارات الجماعية وبها يمكن اختبار عدد كبير من الأطفال في زمن معقول، وهذه هي الطريقة التي اتبعت في الجيش الأمريكي والتي ما زالت تتبع في انتقاء الموظفين.

ثانيهما، خاص بطريقة استخلاص نتائج هذه الاختبارات ونحن ما زلنا نتبع طريقة بينيه Binet التي تتلخص فيما يأتي، إذا نجح طفل ما– مهما كان عمره الزمني– في اختبار لأطفال متوسط سنهم خمس سنوات أو ثمان أو إحدى عشرة سنة قيل إن سن هذا الطفل العقلي هي خمس سنوات أو ثمان أو إحدى عشرة سنة ولكن الباحث لا يقف عند هذا الحد فهو يتقدم لقسمة عمر هذا الطفل العقلي على عمره الزمني ليستخلص من ذلك نسبة الذكاء، الذي يرمز له باللغة الإنجليزية (I.Q) Intelligence Quotient أو "النسبة العقلية" Mental Ratio وعلى ذلك فنسبة الذكاء لطفل عمره الزمني عشر سنوات في حين أن عمره العقلي سبع سنوات هو ٧٠% وإذا كان العمر العقلي ١٣ سنة تصبح نسبة الذكاء في هذه الحالة ١٢٠%.

وقد وضع الدكتور (بيرت) Burt[٨] جدولاً يبين فيه نسبة الذكاء للأطفال الذين يمكنهم أن يستفيدوا من مرحلة التعليم الأولى. وذكر أن هذه النسبة تتراوح بين ٨٥%، ١١٥% وهذه الدرجة من الذكاء تؤهلهم عند الخروج من المدرسة للقيام بأعمال لا تحتاج لمهارة أو لشغل أعمال تجارية من مستوى عادي أما أولئك الأطفال الذين يتراوح ذكاؤهم بين ٧٠% و٨٥% فهم لا يصلحون إلا للأعمال التي لا تحتاج لذكاء ولا يقومون إلا بالأعمال اليدوية غير الفنية. أما أولئك الأطفال الذين يكون مستوى ذكائهم عالياً بين ١١٥%، ١٣٠% فيمكنهم اللحاق بالمدارس المركزية المخصوصة Selective Central ويمكن إعدادهم للأعمال الكتابية والفنية وللأعمال الهامة. وإذا ارتفع مستوى الذكاء عن ذلك الحد وكان بين ١٣٠%، ١٥٠% أمكن انتفاء الأطفال الذين يحق لنا أن نمنحهم مجانية في التعليم الثانوي ويصلحون للأنواع المتواضعة من المهن الراقية، أما أولئك الذين يزيد ذكاؤهم على ١٥٠% فيمنحون مجانية في التعليم الجامعي ويشغلون النوع الراقي من المهن المحترمة– وعلى العكس من ذلك نرى أن هناك من تتراوح نسبة ذكاءهم بين ٥٠%، ٧٠%، وهؤلاء لا يصلحون إلا للأشغال العارضة المتقطعة ومن كان سيء الحظ جيداً فقل ذكاؤه عن ذلك عد شاذاً وأصبحت حالته مقصورة على معاهد خاصة.

---

[8] **C.Burt, "Mental Difference Between Individuals" P.227.**

لقد رأينا أن الاختبار العقلي يقوم على أساس نظرية خاصة ملخصها أننا نستطيع إذا قسنا قدرة شخص على أن يقوم بأعمال خاصة– وهي الأعمال التي يتطلبها الاختبار، أن نستنبط مقدار استعداد هذا الشخص للقيام بأعمال أخرى مخالفة لها. وهذه النظرية أيضاً هي الأساس الذي يقوم عليه اختبارات الجيش الأمريكي، وهي أيضاً أساس ما يجرى في إنجلترا لاختيار الموظفين المدنيين وذلك بطريق عقد امتحانات في مواد عامة أو علمية وقد دفع جماعة الإنجليز إلى استخدام هذه الطريقة حاجتهم إلى موظفين ذوي كفايات لإدارة شئون الإمبراطورية الهندية، أو للخدمة العامة في الجزر البريطانية نفسها. وفي هذه الاختبارات كثيراً ما كان يطلب من المختبر أن يدلى بأحسن قطعة من الشعر اليوناني أو أن ينجح في حل أكبر عدد من المعادلات، ومن ثم يرسلون إلى الشرق أو إلى ديوان الوزارات في "هويت هول" white hall اعتقاداً منهم بأن هؤلاء الذين أبلوا بلاءاً حسناً في هذا الامتحان لابد مبرهنون على مقدرة فائقة تشبه تلك التي أظهروها في امتحانهم.

وليس هناك من شك في أن التجربة أثبتت نجاح مثل هذا الزعم بشكل عام، فالاختبارات التي طبقت على الجيش الأمريكي نجحت في الإبانة عن أحسن الجند كما أن طريقتنا في انتقاء الموظفين المدنيين نجحت بوجه عام. ولكن هذا الزعم لا يمكن أن نقبله إلا في شكله العام. وذلك لأن النتائج التي نصل إليها من الاختبارات العقلية بشأن شخص من

الأشخاص لا يمكن أن نعدها حاسمة، ولابد لنا من البحث عن نظرية أكثر دقة من هذه، نظرية ذات قيمة تشخيصية لذكاء الإنسان أو الفرد.

على أن هناك أسباباً لعدم إطراد صحة هذه النظرية ، فأكثر الشبان ذكاء قد يخفق فيما تتوقعه له من نجاح وذلك لكسله أو خداعه وقد يكون على خلق حميد ولكن يعوزه بعض الصفات الخلقية اللازمة لنجاحه في اتجاه معين من اتجاهات الحياة، لكنها ليست ذات بال بالنسبة للمشكلة التي أمامنا. واختبارات الذكاء لا تقيس إلا الناحية الإدراكية ولكنها تهمل الجانب الخلقي- والآن يصح أن نتساءل لماذا نجحت الاختبارات العقلية التي تدعى أنها تقيس الذكاء في القيام بمهمتها مع العاديين من الأشخاص ولكنها أخفقت في ذلك من حالات أخرى؟

لقد كانت مشكلة الوراثة ومشكلة القدرات الإنسانية التي نحن بصددها الآن موضع كثير من الجدل والبحث العلمي المتواصل. بدأت هذه المشكلة في سنة **١٩٠٤** عندما نشر الأستاذ سبيرمان (وهو أكبر حجة في هذا الموضوع) مقالته الشهيرة "الذكاء العام وقياسه قياساً موضوعياً" بمجلة الأبحاث (السيكولوجية) الأمريكية بالعدد الخامس عشر سنة **١٩٠٤** صفحة **٢٠١**، وفي هذا البحث القيم وضح نظريته وانتقد فيها آراء غيره من العلماء وقد لاحظ سبيرمان أن النظريات الخاصة بالقدرة الإدراكية لا تخرج عن ثلاث هي:

أولاً: النظرية الأحادية "الملكية" Monarchic.

ثانياً: النظرية الطائفية "الأوليجاركية" Oligarchic.

ثالثاً: النظرية الفوضوية "الاتاركية" Anarchie.

فالنظرية "الأحادية" هي النظرية الشائعة وهي التي ترى أن لكل فرد قدراً معيناً من الذكاء، وذلك لأن الذكاء في هذه الحالة ينظر إليه كأنه قوة واحدة تتحكم في تعيين مدى قدرة الإنسان على القيام باي عمل عقلي، ومن الناحية (البيولوجية) يعرف الذكاء بأنه القدرة التي تمكن الفرد من أن يشكل نفسه أو يلائم بين نفسه وأحوال البيئة المحيطة به، وقد اعترف المجربون بوجود هذا الذكاء العام وحاولوا قياسه، ونقطة الضعف التي تؤخذ عليهم أنهم أخفقوا في تعريفه تعريفاً دقيقاً.

أما النظرية الطائفية فهي تلك التي تسلم بأن "عقل الإنسان ليس مكوناً من ملكة واحدة مسيطرة ولكنه مكون من قدرات أو ملكات متعددة لا يتصل بعضها ببعض"[٩].

فيجوز جداً أن تكون إحدى هذه القدرات قوية وبقيتها ضعيفة أو متوسطة فهذا شخص من الأشخاص قد يكون ضعيفاً جداً في اللغات ولكنه لا يميل مطلقاً للرياضيات وهذا الرأي له نصيب كبير جداً من الصحة فقد لوحظ أن المواهب الفنية أو الموسيقية قلما تجتمع أو تتصل

---

(9) E.l.Thorndike, Educational Psychology, 1903, p.39.

بالمواهب العقلية وقد عبر "موزار" مرة بأن المواهب الموسيقية قد تظهر بشكل حي جداً في المراحل المبكرة من السن.

أما النظرية الفوضوية (الأناركية) في أوضح صورها فيمكن أن نلخصها في عبارة "ثورنديك" وهي "أن النقل عبارة عن عدد من الملكات المتخصصة المستقلة بعضها عن بعض" وبناء عن هذه النظرية إذا تمكن شخص من الأشخاص من القيام بعمل نتيجة لوجود ملكة خاصة تلائم هذا النوع من الأعمال، فليس هناك أي دليل مطلقاً على أنه يستطيع أن يقوم بأعمال أخرى ولكن أبحاث قياس "معاملات الارتباط" التي قام بها البحاثة منذ وضع "ثورندريك" نظريته إلى يومنا هذا قد أثبتت أن هذه النظرية واهية الأساس، ولقد أصبح من الثابت قطعاً أن العقل إن احتوى على عدد لا حصر له من القدرات فهذه القدرات متداخلة ومتصلة اتصالاً وثيقاً وإذا سلمنا بهذا نكون قد سلمنا بنظرية سبيرمان التي سنرجع إليها لنريدها شرحاً وتفصيلاً.

ويصف سبيرمان نظريته بأنها "اختيارية" ولا تقبل الشك وأنها خلاصة النظريات الأخرى أي أنها تحتوي على عناصر وتوفق بين عناصر من جميع النظريات الأخرى، وهو يسمى نظريته باسم "نظرية العاملين" " Two Factors".

وملخص هذه النظرية أن كل عمل يقوم به العقل (قياس أي قدرة عقلية عند أي شخص من الأشخاص عند قيامه بعمل من الأعمال) يمكن

عدها نتيجة فعل عاملين، عامل عام يشترك[10] بين جميع العمليات العقلية وهو ثابت بالنسبة للفرد الواحد، ويطلق على هذا العامل اسم "العامل العام G Factor." أما العامل الآخر فهو "عامل نوعي" يرمز له بحرف "S" خاص بكل عملية بالذات وهذا العامل يختلف من عملية إلى أخرى في الفرد الواحد.

فلكل شخص منا مقدار ثابت من الاستعداد العقلي العام، يؤثر في درجة نجاحه في جميع العمليات العقلية التي يحاولها. ولكن هذا الاستعداد العام لا يعمل وحده بل يوجد إلى جانبه استعداد نوعي لكل عملية. والنجاح في أي عمل من الأعمال يتوقف على الاستعدادين معاً؛ فقدرتي على حل مسألة حسابية تتوقف على استعدادي العقلي العام من جهة وعلى استعدادي الخاص لحل هذا النوع من الوسائل من جهة أخرى. ولنقم الآن بتجربة اختبار على عمل من الأعمال، ثم نحكم في ضوئه على القدرات التي يظهرها الشخص في الاختبار– وليكن الاختبار هو معرفة المقدرة على التمييز بين النغمات الموسيقية– وما دام العامل العام مشتركاً بين جميع العمليات العقلية للفرد الواحد، فلابد أن يكون هناك توافق في النتائج التي نحصل عليها من الاختبار، ومعنى هذا أن أولئك الذين يمتازون بعظم العامل العام سوف يظهرون هذا العامل بشكل واضح في اختباراتهم. أما أولئك الذين يقل ذكاؤهم العام (أو العامل العام) فإنهم لا يحصلون

---

[10] **E .L. Thorndike, "Educational Psychology 1903, p.39.**

على درجات عالية في اختباراتهم. ولكن لم يكون هذا إلا بشكل عام وذلك لوجود عامل آخر هو "العامل الخاص" الذي يختلف من عملية إلى أخرى في الفرد الواحد. فإذا كان هناك شخصان أ، ب حصلا على درجتين متساويتين في اختبار الجمع فإن هذه النتيجة لا تنبئ مطلقاً بأنهما سيتساويان في درجة التمييز بين النغمات الموسيقية لأن العامل الخاص قد يكون عاملاً مساعداً للشخص الأول (أ) في عملية الجمع فبينما يحول بينه وبين تمييز النغمات الموسيقية يحدث العكس بالضبط مع الشخص (ب) على أن درجة التأكد من الحكم على مثل هذين الشخصين ستعتمد على العلاقة بين ما سميناه العامل العام والعامل الخاص.

ومن ثم كانت علامات اختبار الذكاء الصالح أن تكون العلاقة فيه بين "العامل العام" و"العامل الخاص" كبيرة ويقول سبيرمان إن نسبة العامل العام إلى العامل الخاص في المقدرة على دراسة الآداب القديمة كنسبة ١٥ إلى١ ، في حين أن النسبة في المواهب الموسيقية هي بنسبة ١، ٤ وفي هذه الحالة الأخيرة نرى أن العامل الخاص هو السائد.

ومما تقدم يمكننا أن نحكم أنه من مقدرة الطالب في الآداب القديمة يمكننا أن نتنبأ بمقدرته في اتجاهات أخرى، في حين أن الهبة الموسيقية لا يمكن أن نستغلها في معرفة المقدرة في غيرها من المواد، ولذلك فهي مقياس غير دقيق. وأخيراً فنحن إذا وجدنا أن هناك عدة مواد بينها عامل مشترك حصلنا على ما يسمى "بالعامل الجمعي" أو "العامل الطائفي" Group

فمثلاً المقدرة في اللغات يشترك فيها عامل طائفي هو تذوق فقه Factor اللغة. من أجل هذا يمكن أن نحكم بأن نظرية سبيرمان نظرية اختيارية جامعة لأنها تحتوي على "العامل العام" كما أنها تشمل أيضاً على "العامل الخاص" وهو عبارة عن عدد كبير من الملكات المتخصصة المستقلة بعضها عن بعض. وزيادة على ذلك فإنها تشتمل على عدد من العوامل الطائفية.

على أن طريقة سبيرمان التي أتبعها من الدقة بحيث أننا لا نستطيع ذكر تفاصيلها في هذا المقام. ويكفي أن نقول إن أساس هذه النظرية قائم على إيجاد "معاملات الارتباط" أو على العلاقات بين القدرات، وعلى دراسة الصلات بين هذه الارتباطات. وحتى وقتنا هذا يمكننا أن نقول إن نظرية سبيرمان قد حازت القبول بالرغم من معارضة الأستاذ جودفرى طمسون Godfrey Thomson الذي يفصل النظريتين الأخيرتين– النظرية الطائفية والنظرية الفوضوية. ولقد لجأ كل من الطرفين إلى جداول المعادلات الرياضية ليستمد منها المعونة، وليستعين بالأرقام على إثبات نظريته. ولكن على الرغم من هذه المحاولات ما زالت "نظرية العاملين" هي النظرية الهامة في الميدان.

إن مجال بحث اختبارات الذكاء هو "القدرات الإدراكية" بوجه عام، ولكن ليس هذا الجانب الإدراكي هو كل شيء. فالطبيعة قد زودت الإنسان بالجانب الوجداني وبالجانب النزوعي. ولا شك أن الأحوال التي تؤثر في الناحية الإدراكية يصحبها وجدان سار أو غير سار. والقدر

الموروث من هذا الجانب الوجداني هو ما يسمى بالمزاج. وكثيراً ما يختلط المزاج بالخلق، ولذلك يجدر بنا أن نبحث في مدلول هذين الاصطلاحين. فالخلق هو ما يكونه الشخص من المزاج، ومثله كمثل التعلم الذي ما هو في الواقع إلا ما يكونه الشخص من القدرات الإدراكية.

على أن موضوع المزاج واختلافاته من الموضوعات القديمة(١١) التي كثيراً ما جذبت إليها الانتباه. ولم ينجح المحدثون حتى يومنا هذا في بحث هذا الموضوع بحثاً علمياً كاملاً. هذا وقد وصل الدكتور "ا. وب Dr.E.Webb" تلميذ سبيرمان حين كان يبحث عن العوامل النفسية التي تحدد الأخلاق إلى النتائج الآتية(١٢):

أولاً: إن الحكم عن الأخلاق مؤسس على أساس لا صلة له مطلقاً "بالعامل العام" عند سبيرمان.

ثانياً، إن لهذا الأساس عاملاً رئيسياً يمكن أن نطلق عليه اسم "عامل ثبات الدوافع persistence of Motives.

وقد وصل الدكتور Burt إلى مثل هذه النتائج، إذ وجد أن الميول الوجدانية جميعاً يرتبط بعضها ببعض تمام الارتباط. فالطفل القابل للحزن يكون في غالب الأحوال قابلاً للسرور فيكون هناك "حالة وجدانية عامة" General Emotionality وهذه الحالة مستقلة عن الناحية الإدراكية

---

(11) **Berman: The Glands as Regulating personality.**

(12) **E. Webb: Character and Intelligence.**

ولكنها ولكنها توازيها. وتدعى الأستاذة جين دوني June Downey[١٣] أنها كشفت أساساً جديداً تقيس به العوامل المكونة للمزاج قياساً علمياً عن طريق دراسة مميزات الكتابة "الخطوط اليدوية" على أن هناك أدلة تنبئ باحتمال الاستفادة من هذه الطريقة. ولكنا نقول إجمالاً أنه ما زال علماء النفس بوجه عام يعتمدون على الملاحظة والتقدير الشخصي أكثر من اعتماداتهم على القياسات الموضوعية.

وأبحاث دكتور "يونج"[١٤] في هذا الموضوع جديرة بالذكر، ففي أبحاثه القيمة يقسم الدكتور "يونج" الناس قسمين، قسماً منبسطاً أو ظاهرياً وقسماً آخر منقبضاً أو باطنياً. وهذا التقسيم مبني على الطريقة التي يمكن أن يستجيب بها الإنسان للمؤثرات وللمواقف الخارجية فالشخص المنبسط أو الظاهري سريع الاستجابة ويظهر على محياه ما يجول في نفسه. ومثل هذا الشخص يمكنه أن يكيف نفسه للأمور على ما هي عليه في الواقع. أما الباطنيون فهم على العكس من الظاهريين بمعنى أن المؤثرات الخارجية تحدث تأثيرات في عقل الفرد ولكنها لا تبدو على ظواهرهم. وبعبارة أخرى هم لا يظهرون ما يضمرون. على أننا نعتقد أن تقسيم "بونج" هذا تقسيم عام ولا يكفي لتقسيم الناس على حسب مزاجهم فقد يغلب طابع التفكير عند شخص من الأشخاص، وطابع

---

(13) **June Downey: The Will-Temperament and its Testing.**

(14) **C. Jung: Psychological Types.**

الوجدان عند شخص آخر. وطابع الإحساس عند ثالث، والإلهام عند رابع وهكذا. وقد يكون الشخص ظاهرياً أو باطنياً بالنسبة لهذه الأنواع المختلفة من الأمزجة التي ذكرناها فنحن نسلم إذاً بأن هناك أنواعاً كثيرة من الأمزجة وتزداد المسألة تعقيداً وإشكالاً إذا تذكرنا أن الحياة النفسية ذات شطرين هامين، شعورية ولا شعورية فوفقاً لأبحاث "يونج" النفسية يحاول "اللاشعور" التعويض عن النقص الشعوري وليس المجال أمامنا متسعاً لتوضيح الاختلافات الكثيرة في الطبيعة البشرية والواقع أنه لا حصر لتنوعات الأمزجة.

لابد إذاً من تدخل مجموعة كبيرة من العوامل العقلية في أي عمل يقوم به الإنسان على أن "العامل العام" الذي ذكره سبيرمان قلما يحقق في أن يلعب دوراً هاماً في الموقف وهذا العامل العام يتجلى بوضوح في معظم الأعمال العقلية العليا، ولكن في الوقت نفسه لا يمكن تجاهل العدد الكثير من العوامل الخاصة[١٥] والعوامل الوجدانية والعوامل المزاجية وما لها من أثر كبير. وعلى ذلك لا يمكننا أن ننكر أهمية الاختبارات التي لا تقتصر في بحثها على ناحية واحدة من نواحي قوى الإنسان العقلية، ولكنها تنجح في تقدير تلك الصفات التي تساعد الفرد على النجاح في الأعمال التي يقوم بها.

---

[15] **Spearman: Abilities of Man p.221.**

ومن هذه الاختبارات المهنية ذلك الاختبار الذي تقدم به Munsterberg Havard[16] لاختبار سائقي عربات الترام. وكان يطلب من الممتحن أن يقوم بتحريك ذراع– ومتى تحرك الذراع– يسبب سرعة حركة نافذة تجرى على فرجون أسنانها من السلك. وكان مفروضاً أن هذه الفرجون تمثل شارعاً من الشوارع، وكانت مقسمة إلى أنصاف البوصات ويحددها خطان حديدان يبتعدان أحدهما عن الآخر بمقدار نصف بوصة ومفروض أن هذين الخطين الحديدين يمثلان قضبان السكك الحديدية وكان هناك مربعات مدرجة وكل مربع يدل على رمز من الرموز، وكان المربع الأول يمثل شخصاً واقفاً على قدميه، أما المربع الثاني فيمثل عربة يجرها حصان، والمربع الثالث يمثل سيارة على أن تنوع الألوان كان يستدل منه على أن الشخص أو الحيوان أو الشيء الموجود في المربع إما متحرك أو ساكن– إما متحرك في اتجاه موازٍ للطريق أو قاطع له– وكان هناك رموز خاصة بالسرعة؛ فالجواد سرعته ضعف سرعة المترجل، أما السيارة فسرعتها ثلاثة أمثاله، والنقطة المهمة في الاختبار هي معرفة ما إذا كان الطالب الممتحن يستطيع أن يستجيب للأوضاع المختلفة التي تحدث للأشياء المختلفة (الموجودة داخل المربعات) عقب حركة الذراع مباشرة، فيوقف الذراع إذا لاحظ دلائل التصادم من موضع الأشياء التي أمامه وألوانها. ويستمر الذراع في حركته إذا كان كل شيء سائراً في طريقه

---

[16] **Psychology and Industrial Eliciency,1913.**

الصحيح. هذا وقد شهد ذوو الخبرة من السائقين بأن الاختبار يحتاج إلى تركيز في الانتباه وسرعة في التمييز بنفس النسبة التي يحتاج إليها السائق في حياته العادية زد على ذلك أن Munsterberg نفسه لاحظ أن تقسيمه للسائقين على أساس هذا الاختبار اتفق تمام الاتفاق مع ذلك التقسيم الذي قامت به شركة السكك الحديدية. يمكننا إذاً أن نستنبط أن هذا الاختبار كان يقيس حقيقة أولئك الذين عندهم استعداد ليكونوا سائقين مهرة، وأولئك الذين كان مقدراً لهم الإخفاق لانعدام ذلك الاستعداد النفسي فيهم لتلك المهنة.

ولقد تقدمت الاختبارات المهنية في إنجلترا تقدماً عظيماً لاسيما في السنوات الأخيرة ،بفضل مجهودات "المعهد القومي لعلم النفس الصناعي" ومن أحسن ما قام به من التجارب تلك التجربة التي قام بها على تلاميذ مدرسة King's Cross الأولية بمقاطعة لندن– وقد بدأت هذه التجربة سنة ١٩٢٤ وما زالت مستمرة حتى يومنا هذا. وكان المعهد يقسم خريجي المدرسة إلى قسمين أو مجموعتين (أ، ب) وكان تعداد خريجي كل مجموعة أجري عليهم التجربة حوالي ٦٠٠ طالب– وكان هناك خلاف جوهري واحد بين المجموعتين، فالمجموعة الثانية (ب) كان يترك أفرادها أحراراً في اختيار مهنهم بعد التخرج، أما المجموعة الأولى (أ) فكان أفرادها يوجهون توجيهاً مهنياً خاصاً بعد إجراء عدة اختبارات عليهم، وبعد الفحص عن تقارير المدرسين وأطباء المدرسة والزائرين للمنازل. وكانت اختبارات المعهد

مكونة من اختبارات عامة وأخرى خاصة– أما الاختبارات العامة فاشتملت على اختبار للذكاء وآخر للتحصيل وثالث للمهارة العملية ورابع للمهارة اليدوية؛ وأما الاختبار الخاص فكان مجموعة مختارة من اختبارات للمهارة في الأعمال الكتابية والآلية، وللخياطة ولغيرها من المهن.

وإذا كانت المهن التي امتهنها الأطفال الذين أجريت عليهم التجربة لم تكن في جميع الحالات هي المهن التي نصح بها المعهد، فإن نتائج الاختبارات والتقارير على الرغم من ذلك قد أسفرت عن نجاح التجربة نجاحاً عظيماً جداً، وأظهرت إلى أي حد يتوقف نجاح الشخص في عمله وسعادته في مستقبل حياته على تلبيته لنصح القائمين بأمور التوجيه المهني وإرشادهم قبل دخوله في ميدان الحياة الاقتصادية والتجارية.

إن رجعة سريعة إلى ما سبق أن درسناه في الفصول السابقة ترينا أن دراستنا للقوى "الهورمية" وللقوى "النيمية" ما هي إلا دراسة لناحيتين أساسيتين من سلوك الكائن الحي (الإنسان) هما الناحية الجسمية والناحية العقلية. كما أنه بدراستنا للنزعة التكرارية وللعب درسنا ناحيتين هامتين من مظاهر نشاطها. وفي هذا الفصل قد انتهينا من مقارنة أثر الوراثة بأثر البيئة في نمو الطفل. وقد درسنا أيضاً بعض العوامل الهامة التي تلعب دوراً مهماً في التأثير في الوراثة. وعلينا الآن أن ننتقل إلى دراسة تفصيلية للطريقة التي

تؤثر بها كل من الوراثة والبيئة في تشكيل حياة الصغار- ولكي نتمكن من هذا وجب علينا دراسة نزعتين متأصلتين في الطبيعة البشرية:

أولاهما: النزعة للمحاكاة التي سنشرحها تحت اسم Mimesis.

ثانيتهما: النزعة التي تدفع الكائن الحي إلى اتباع مظاهر نشاط خاصة، تلك النزعة التي سنطلق عليها اسم "الغريزة".

مراجع الفصل التاسع

1- C. Goring, "The English Cinvict".

H. M. Stationary office, 1919.

2- A. W. Keating, studies in Education (Black 1916).

3- F.H.Hayward, "Education and the Heredity Seeptre (Wats, 1908).

4- A.Binet, Les idees modernes sur les infants. (Flammarion, 1910).

5- Burt, (C), Mental "Scholastic Tests".

6- P.B. Ballord, Mental Tests.

7- P.B Ballard، Group Tests.

8- E. R. Hamilton, The Art of Integration.

9- L. M. Ferman, The Intelligence of School Children.

10- C. Burt, The Mental Differences between individaulas.

11- C. Spearman, The Abilities of Man.

12- C.S. Myers, Industrial Psychology.

الفصل العاشر

المحاكاة

جدير بنا أن نفهم المحاكاة على أنها نزعة عامة يبديها الفرد حين يأخذ عن غيره طريقتهم في العمل وفي الوجدان وفي التفكير. وهذه النزعة إلى المحاكاة عامة بين جميع أنواع الحيوان وقد بلغ من تداخل آثارها وآثار الوراثة النوعية أنه أصبح من الصعب التفريق بينهما. ويرمي الاتجاه الحديث إلى أن يجعل لهذه النزعة من الأهمية أكثر مما كان لها من قبل؛ فمثلاً يرجع علماء الأجناس أوجه الشبه في الثقافتين المادية والاجتماعية بين الجماعات المتباعدة إلى عامل "انتشار الثقافة" أكثر مما يرجعونها إلى عامل التطور، والظاهر أن أثر هذه النزعة في حياة الحيوانات السفلى لم ينل من الاهتمام ما هو جدير به. فصغار الدجاج والطيور مثلاً لا تبدأ في التقاط الحبوب أو شرب الماء إلا إذا رأت كبارها أو مخاطريها تفعل ذلك– ويقال إن صغار النعام وبعض طيور الغابات تموت جوعاً إذا لم تجد مثالاً تحذو حذوه في طريقة التقاط الطعام أو شرب الماء.

وتشمل المحاكاة مستويات كثيرة تختلف باختلاف عامل القصد. فهناك المحاكاة غير المقصودة كالتي نلاحظها في حالة الفرخ الصغير الذي يلتقط الحب أو يشرب لا لسبب سوى أن غيره قد فعل ذلك– وهذا هو مستوى المحاكاة الصرفة أو هو التقليد في أحط درجاته– ولكن قد تتم المحاكاة أحياناً عن قصد واضح وذلك كالمحاكاة التي انتهجتها اليابان حينما

أرادات بناء حياتها على أسس غربية. وفي هذه الحالة تسمى المحاكاة تقليداً بمعناه الصحيح. فالصلة بين المحاكاة والتقليد هي كالصلة بين القوى الهورمية "الغرضية" والنزوع أو كالصلة بين القوى "النيمية "الحافظة" والذاكرة- وفي هذه الحالات نجد أن المصطلحات الإغريقية الثلاثة تصف ظاهرة من سلوك الإنسان أو الحيوان- أما المصطلحات الثلاثة الأخرى فخاصة بالجانب الشعوري لكل ناحية من النواحي[١]. ويطلق الأستاذ "لويد مرجان" Lloyb Morgan على النوع الأول من التقليد اسم "التقليد البيولوجي" Biological Imitation ويطلق على النوع الثاني اسم "التقليد الشعوري أو العقلي" Reflective Imitation. ويمتاز السلوك الإنساني بتداخل كل من نوعي التقليد (البيولوجي والعقلي) بدرجات متفاوتة من حيث الدقة والوضوح. فمثلاً بنت صغيرة انتهت وزميلاتها من الدراسة نجد أنها تتبعهن في كل ما يقمن به، فتجرى عندما يقمن بذلك، وتنضم إليهن في ألعابهن فتطاردهن ويطاردنها، ومثلها في هذه الحالة كمثل الجرو الذي يفعل مثلها تماماً لو كان في موقفها، وهذا النوع من المحاكاة الصرفة لا يحتوي على أي نوع من أنواع التفكير ولا دخل لعنصر الإرادة فيها، ولكن إذا فرض أن كان لتلك البنت صديقة عزيزة عليها تعلمها طريقة "القفز" وقفزت أمامها رغبت البنت الأولى أن تتمكن من تقليد صديقتها فنراها تحاول تقليدها، ويكون التقليد في بدايته بشكل

---

(1) **W. H .Rivers: The Ethnological Analysis of Culture.**

عام غير مهذب، وبمرور الزمن تتعمد التقليد، في مثل هذه الحالة نجد عنصراً من عناصر الإرادة وذلك لأن "القفز" وإن كان نوعاً من أنواع العدو إلا أنه ليس حركة طبيعية بل هو حركة مصطنعة تحتاج للتعلم لأنها مركبة. ولكن هب البنت قد زاد عمرها عاماً أو عامين آخرين فإنها ترى بعض صويحباتها (يقفزن بالحبل) فتود القفز به- وهذه عملية تقليدية لابد فيها من قدر من الانتباه يزيد على مقداره في النوع السابق. وإذا ما تقدمت الطفلة في السن ورأت غيرها يقمن بالرقص ربما رغبت في أن تتعلم القيام برقصه معينة؛ فعليها أن تعرف عناصرها وتتعلمها وتحفظها في ذاكرتها ثم تكررها مراراً حتى تصل إلى درجة الكمال. كل ذلك يتطلب منها تمريناً جيداً لقواها العقلية، وفي هذه الحالة نجد أن مجرد المحاكاة قد أصبح تقليداً حقيقياً. والآن نشعر بأننا قد وصلنا إلى مرحلة تساعدنا على فهم نقطتين هامتين هما،

أولاً- علاقة المحاكاة بعامل الوراثة.

ثانياً- علاقة المحاكاة بالسلوك الأصلي.

وواضح أن العمل المقلد في تقليد من النوع الأول أو في مجرد التقليد ما هو إلا مثير لاستعداد حركي خاص عند المقلد مهيأ له من قبل. فالكتكوت لا يحتسي الماء حين يرى أن أمه تفعل ذلك إلا لأن الطبيعة قد زودته باستعداد حركي لذلك العمل. كذلك لا يستطيع الطفل الجري حين يرى غيره يجري إلا إذا كان قد وجد لديه استعداد حركي لذلك أيضاً.

بعبارة أخرى متى وجدت "الآثار المركبة" للشرب وللجري في جهاز الكائن الحي يبتدي بالحركات التقليدية وعندما ترتقى المحاكاة من مستوى "مجرد التقليد" إلى مستوى "التقليد الشعوري" وجب علينا أن نعدل بعض الشيء عن رأينا السابق إذ أنه لا يوجد "آثار مركبة" ينتظر أن يفك عقالها في شكل القفز مثلاً فهو لابد أن يتعلم. اللهم إلا إذا سلمنا(٢) بوجود ميل فطري في الإنسان نحو ذلك النوع من الحركات يدفعه لأن يتعلمه، أو أن يجذب إليه المرء لأنه يرى فيه وسيلة للتعبير عن ذاته. ومع ذلك فجميع عناصر الحركات المصطنعة ذات أصول عميقة في طبيعة الكائن الحي، إذ أن ما يحدث في تعلم عملية القفز هو ما يأتي:

أولاً: إننا نحاول أن نربط بين هذه العناصر المغروسة بالروابط نفسها التي تربط بين مثيلاتها التي تركت في النفس آثاراً أو "آثاراً مركبة" فالطفل مثلاً يواجه موقفاً جديداً يدفعه إلى العمل أو إلى التصرف بشكل خاص، ولذا فهو يضطر إلى أن يقوم بعدة محاولات وهذا الربط لا يتم بنجاح إلا عن طريق المحاولة والخطأ.

ثانيا : ما إن يتم اختياره للحركات المطلوبة حتى تثبت وتتحسن في "فترة التثبيت" التي تحدثنا عنها في فصل سابق وهذه العملية تدفع بالطفل إلى أن يفهم النموذج أو يفهم ما يفعل سواه ويستخدمه دليلاً لما سيقوم به من الأعمال. وهذه المقدرة تتكون من شيئين:

---

(2) **Dr. O .Brin Harris, "Towards Freedom" P.13.**

١– فهم عناصر النموذج وعلاقتها بالعمل الذي نقوم به.

٢– فهم العناصر وعلاقة بعضها ببعض في حدود "الكل" الذي يتألف منه. ومتى فهم الطفل النموذج فإنه يأخذ في الموازنة بين الحركات التي يتقنها ومثله الذي يحتذيه، ولا يتم ذلك إلا عن طريق المحاولة والخطأ، ويشجعه عامل الإعجاب به من الآخرين وأخيراً تثبت العملية وتختزن مع مثيلاتها في "الآثار المركبة" ويصبح القفز أمراً آلياً بالنسبة للطفل. وبعد ذلك تتمكن من استغلال هذا "المركب" في حركات أكثر تعقيداً مثل الرقص الإيقاعي، أو الرقص المنظم أو أي عملية أخرى تتضمن عنصر الرقص.

والآن ننتقل بالقارئ إلى العلاقة بين التقليد وعناصر الابتكار، حيث لا يميل بعض المحدثين من رجال التربية إلى تشجيع الطفل على التقليد لأنه في زعمهم يحول دون التعبير عن الذات. ولكننا نرى خطأ هذا الزعم، فالواقع أن أكثر العقول إبداعاً لم تصل إلى ما وصلت إليه إلا بعد أن حاكوا من سبقوهم، وساروا في نفس الاتجاه الذي سار فيه غيرهم. فنحن مثلاً لا نستطيع أن نميز بين شعر شكسبير وأشعار معاصريه في كتاباته الأولى. ولكن مع مرور الزمن تميزت كتاباته واتضحت شخصيته. ويبدأ التقليد بدافع حيوي ثم يصبح أمراً عقلياً أو شعورياً وهو في الواقع ليس إلا المرحلة الأولى في خلق الذاتية. وكلما اتسع مجال التقليد ازدادت الذاتية المتكونة خصوبة وغنى، وينتج عن ذلك أنه يجب أن يتعرف الأطفال خلال

قراءاتهم على رفقة أكثر رقياً ونضوجاً وأوسع مجالاً من رفقتهم في الحياة الواقعية. كذلك يجب ألا يتبادر إلى الذهن أن الطريقة الفردية في التعليم تحتم صغر مجموعة أفرادها، هذا خطأ فاحش؛ فجماعة التلاميذ يجب أن تكون أكبر ما يمكن إذ أن هذا يساعدنا في أن نهيئ للأطفال أكبر فرصة ممكنة. وكلما كان الأمر كذلك كان أجمع للفائدة وذلك لأن التلاميذ الأذكياء المقبلين على العلم يثيرون في نفوس زملائهم من المتأخرين الرغبة في تقليدهم- كما أن أولئك الأطفال غير الميالين للمخاطرة قد تحفزهم رؤية زملائهم المخاطرين فتنيقظ قواهم، وتستحثهم المناقشة على العمل، فالجماعة إذاً لابد أن تكون كبيرة بقدر الإمكان وجدير بالمدرس أن يلاحظ أن أي محاولة منه لإرغام التلاميذ على المحاكاة تحملهم على أن يقفوا موقفاً مضاداً يضيع معه الغرض الذي يسعى إليه. وهذه نقطة حيوية تفسر إخفاق مجهودات بعض المدرسين في تحبيب الآداب والفنون والسلوك القويمة في نفوس التلاميذ- كما أن هذا الموقف العدائي الذي يحتج به الفرد عادة على كل اعتداء على حريته الذاتية لابد أن يظهر في صورة أشد إزاء كل مدرس أو مدرسة يحمله الغرور أو الحماقة على أن يقيم من نفسه- شاعراً كان أو غير شاعر بذلك- نموذجاً يجب أن يحتذى.

وقد سبق أن قلنا في مقدمة هذا الفصل أن المحاكاة تكون في العمل وفي الوجدان وفي التفكير. وهذه هي النواحي الثلاث التي تتكون منها الحياة النفسية متصلة بعضها ببعض أشد الاتصال فإذا ابتدأ التقليد في

واحدة منها انتقل إلى غيرها، فمثلاً إذا قلدت بنت من البنات إحدى مدرساتها في خطها أو في طريقة كلامها أو في تنسيق شعرها فإن هذا النوع من التقليد كثيراً ما ينتهي بها إلى تقليدها في عواطفها وأفكارها. فالشخص المعجب بشخص آخر يميل دائماً إلى أن يتشبه به في جميع نواحيه. وإذا وقف في طريق المحاكاة شيء فإن العملية تتوقف وتتعطل، فنحن عادة لا نقلد من نكره صوته أو ملبسه. كذلك نحن لا نشارك من يخالفنا في رأينا في أمر من الأمور الهامة لا في أفراحه ولا في أحزانه. ومن ثم نرى أنه يصعب علينا أن نبت في الاختلاف في اللهجة بين الطبقات الاجتماعية المختلفة أهو السبب في اختلاف ميولها أم هو نتيجة لهذا الاختلاف؟ وعلى أي حال فهو حاجز حصين بين الطبقات. ويمكنك أن تفهم صدق ما نقول من قراءة "برناردشو" في رواية "بيجماليون"(٣).

ومن هنا يمكن أن نقول إن المدارس الأولية (الابتدائية) هي خير مكان لإزالة هذه العوائق الاجتماعية، وهي خير وسيلة لسلم شعت المجتمع والتقريب بين طبقاته المختلفة عن طريق رفع مستوى اللغة بين أفرادها، وبذلك ننتج شعباً قد اشتركنا في وضع الحجر الأساسي في سبيل تفاهمه. وحجر الزاوية في ذلك هو اللغة التي يتحدث بها جميع الناس في مختلف الطبقات(٤).

---

(3) Dr.Brien Harris. "Towards Freedom" p.13.

(4) Bernard shaw's play "Pygmalion is a sermon on this text.

ولما كانت المحاكاة تشمل الجانب الوجداني فإنها تؤدي إلى ما يسمى بالمشاركة الوجدانية بالمعنى الدقيق لهذا الاصطلاح، ومن هنا كان للتقليد أهميته فالوجدان هو المحرك الأول للتفكير وللعمل- وقد كتب العلماء كثيراً عن هذه النظرية وبخاصة جماعة الكتاب الفرنسيين تحت عنوان "نفسية المجتمع" فوحدة الوجدان هي التي تحول أولئك الأفراد الذين لا علاقة بينهم إلى جماعة متعاونة تربطها إرادة واحدة- جماعة تعبر إلى درجات البطولة أو إلى أدنى أعماق الشر. على أن دراسة هذه النفسية "نفسية الجماعة" هي التي يستغلها القادة والزعماء والمهرجون في الوصول إلى أهدافهم- في قيادة الجماهير- وهذا هو ما يفعله الصحفي الماهر الذي يتمكن من أن يجذب آلاف الآلاف من القراء إلى اعتناق آرائه دون أن يبذل كبير عناء في ذلك- تلك هي المشاركة الوجدانية التي تنتح عنها تلك الآثار وهي أساس ما يسمونه بروح الجماعة- سواء أكان ذلك في الأمة أم في الجيش أم في المدرسة.

ولنذكر في هذا المقام رأيين مختلفين في تفسير هذه المسألة، رأى "ماكدوجال[٥]" ورأي دكتور "فرويد". فالأستاذ ماكدوجال[٦] يؤسس سيكولوجيته على ما يسميه "العدوى الانفعالية المباشرة" (Direct induction of Emotion) وهذا ما هو إلا المحاكاة في جانبها الوجداني،

([5]) W.Mc. Dougall, "The Group Mind".

([6]) S.Freud: Group Psychology and the Analysis of the Ego.

وهو يقول أنه حينما يجتمع بعض الناس لابد أن تسودهم حالة وجدانية من نوع خاص، كفرح أو خوف أو حزن. وهي تظهر عادة على بعض الأفراد ثم تسري منهم إلى جميع أفراد الجماعة. وحينئذ يصطبغ هذا الجمع بصبغة جديدة فتتحول الجماعة من مجرد جماعة عارضة إلى جماعة منتظمة متخذة شكلاً خاصاً من أشكال الجماعات. على أن هناك فرقاً واضحاً بين هذه الجماعة العارضة وبين الجماعة المنتظمة وبين الجماعة المشكلة فرقة من فرق الجيش أو المدرسة أو الأمة التي تمتعت بكيان مستمر وورثت تقاليد خاصة وعادات ثابتة، فأصبح لها وجود خاص قائم على الإعجاب بذاتها كمجموعة، وعلى تمييزها عن بقية الجماعات، وهي إلى ذلك بناء اجتماعي محكم. إن جماعة من مثل هذا النوع قد تصبح يوماً ما مصدراً للأفكار والوجدانات العامة وتعمل على رفع مستوى نشاط أفرادها العقلي. أما تلك الجماعة الوقتية فهي– كما يؤكد جماعة الفرنسيين– تهبط بعقلية الفرد إلى مستوى عقلية أشد انحطاطاً.

أما دكتور "فرويد". فيسلم بمبدأ ماكدوجال " Direct Inducation of Emotion" "العدوى الانفعالية المباشرة"، ولكنه يخالفه فيما ذهب إليه من أن المشاركة الوجدانية هي أساس نشأة الجماعات. فهو يرى أنه لابد– لكي تحدث المشاركة الوجدانية بين أفراد الجماعة– من أن يكون هؤلاء الأفراد مترابطين وإلا فإن انفعال بعضهم لا يتقبله بعضهم الآخر، (فالارستقراطي) مثلاً يرفض أن يتنازل فيضحك لنكتة صدرت عن أحد

الرعاع. كما أنه يرى أن حالة الهلع أو الخوف الشديد التي تصيب الجماهير ليست في الواقع ظاهرة جماعية كما يقول ماكدوجال، وإنما هي مظهر من مظاهر تفكك الجماعة وتقطع روابطها فالخطر الذي قد يسبب قلقاً في نفوس الجند نراهم يحتقرونه ما داموا جماعة قوية متماسكة بالمعنى الصحيح، ولا يمكن أن نعدهم جماعة حقيقية إذا ولى أفرادها الأدبار فلابد إذاً من أن نبحث عن أساس آخر لبناء غير العدوى الانفعالية المباشرة.

على أن "فرويد" يجد هذا الأساس منسجماً ومذهبه العام في علم النفس. فالجماعة عنده ليست إلا أسرة مكبرة، والروابط التي تربط أفرادها هي تلك الروابط نفسها التي تربط الأطفال بوالدهم، وتربطهم بعضهم ببعض وهذه الظاهرة تظهر مبكرة في الطفولة الأولى، وظهورها في هذه المرحلة يساعد الطفل على الخلاص من غائلة "عشق الذات" narcissism فالطفل يجد في أبيه شخصاً يفيض عليه حباً فيخرج الحب من نطاق الذات ويتجاوزها إلى الخارج، كما يجد في الوالد بطريق "لا شعوري" مثلاً عالياً يحتذى به زد على ذلك أن الطفل يتقمص شخصيات إخوته وأخواته ويتقمص فيهم حياتهم الواقعية. وهذا تقمص محدود فيه مجال كبير للعراك وللمشاحنات والمنافسات، وذلك بشرط أن يقف الأب إزاءهم جميعاً موقف مساواة لا تمييز فيه. من هذه الناحية يصبح المثل الأعلى للجماعة هي الجماعة التي يرتينها بكدوجل- جماعة متماسكة تنضوي تحت لواء قائد أو زعيم- وأي جماعة أخرى ليس لها زعيم يمكنها

أن تحل محله فكرة معينة رمزاً مثل "حب الوطن" وهي بذلك تستطيع أن تعظم هذه الفكرة وتحيط بها بما لها من مثالية.

فالنظرية التي ينادى بها "فرويد" تفسر لنا- دون شك- العلاقات العادية بين التلاميذ في المدرسة ولكن ينقصها عنصر هام هو عنصر التعديل والاستيفاء بحيث تشمل جميع مظاهر الزعامة والاتحاد التي نقابلها في الحياة المدرسة. ففي الأحوال العادية يجد أن المدرسين هم الزعماء القادة، وبذلك يصبحون عاملاً هاماً من عوامل حفظ النظام وبقاء الروح المدرسية- ولكننا نجد أن هناك في كل مدرسة زعماء إضافيين لابد للمدرس من أن يتعامل وإياهم أصدقاء أو أعداء. فإذا كانت الأحوال مواتية، وكانت المدرسة تسيره على نهج تربتي معقول، يصبح هؤلاء الزعماء من التلاميذ من أكبر المؤيدين للنظام ومن أوائل المتمسكين بدستور المدرسة. ولكن شوهد أن الأحوال لا تكون مواتية في غالب الأحيان.

وحتى إذا فرضنا أن الأحوال كانت موانية فلا يخلو الأمر- بين حين وآخر- من ظهور بعض الاضطرابات. ففي مثل هذه الأحوال جدير بالمدرس أن يبحث ويكشف عن الزعماء الحقيقيين، لأنهم يعملون دائماً في الخفاء فيعمل على كسب ثقتهم وإخلاصهم ولكنهم إذا أصروا ولم يظهروا استعداداً للتعاون، فليس عليه إلا أن يقضي قضاء مبرماً على أعداء السلم ولكن على المدرس أن يتحقق أنهم هم الزعماء قبل أن ينزل عليهم ضربته،

فليس أشق على النفس من عقاب البريء الذي لا دخل له، كما أنه من الخطأ أن يترك الزعيم الثائر، دون أن يصيبه مس من نار العقاب.

ومن السهل أن نقول إنه لا يمكن لأي جماعة مدرسية- مهما كان شأنها- أن تحتفظ لنفسها بذلك المستوى الخلقي الصحيح دون أن يكون هناك شعور بوحدة الجماعة يسود بين مدرسيها وتلاميذها. وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كان في وسع المدرس أن يشعر بما شعر به التلاميذ ويشاركهم في أذواقهم وحماستهم- ويجب أن تكون هذه المشاركة الوجدانية خالية من كل رياء وخداع؛ فليس أصعب على نفس الحر من تلك الروح، فهي وحدها كفيلة بأن تؤدي إلى الكراهية وعدم الإخلاص. أما ذلك الشخص الذي يجد نفسه عاجزاً عن أن يحمل بين ضلوعه قلباً مثل قلوب الشبان، ويشعر بما يشعرون، فعليه أن يسلم زمام المهنة لأصحابها ويكتفي بامتهان مهنة أخرى غير مهنة التدريس.

ولنرجع الآن بالقارئ إلى ما كنا نتكلم عنه من قبل- فالمشاركة الوجدانية ما هي إلا تقليد (بيولوجي) أو مجرد محاكاة- على أن بعض الممثلين الذين يقومون بتمثيل بعض الأدوار على خشبة المسرح يستطيعون أن يتقمصوا شخصيات الرواية ويشعروا بالحالات الوجدانية التي يقومون

بتمثيلها- كما أنه- في بعض الأحوال[٧] في أوقات الشدة والاضطراب يستطيع الشخص المضطرب أن يهدأ إذا ما لاحظ شخصاً آخر هادئاً أمامه فيقلده في مظهر الهدوء إن هذه الحقائق كفيلة أن ترينا أن التقليد (البيولوجي) للوجدان يسهل إذا كانت الأعمال مناسبة للإنسان، ويصعب إذا كانت الأعمال التي يقوم بها الإنسان غير متصلة به. ويمكن أن نقول بوجه عام إننا نقتبس من غيرنا دون أدنى تفكير فيما هم عليه من سرور أو حماس أو خوف أو حزن. ولا تقتصر المحاكاة عند حد الوجدان أو الحركات الطبيعية بل هي تتعداها إلى تقليد التفكير. وهنا نجد المحاكاة بنوعيها، فنحن نتعلم كثيراً من قواعد اللغة والتاريخ، والنظريات الهندسية عن طريق "التقليد الشعوري" وأساس هذا النوع من التقليد هو أن يعمل الإنسان على أن يرى لعين غيره وأن يفهم بآراء غيره وتكون المحاكاة في أحط أنواعها إذا كان اعتناقنا لآراء غيرنا أمراً "غير إرادي" فتعرف في هذه الحالة بالاستهواء. ولقد كان المنومون المغناطيسيون هم أول من درس هذه الظاهرة وذلك لأن المنوم كما نعرف يتقبل بكل سهولة وبدون أدنى معارضة أي فكرة تدلى إليه. ثم وجد فيما بعد أن الاستهواء من العوامل ذات الأثر القتال في الحياة العادية، وأصبح بذلك موضع تجارب كثيرة. والتجربة التالية ما هي إلا نموذج لما قام به الكتاب في هذا الكتاب

---

[٧] ليس الانفعال وفقاً لنظرية "جيمس لانج" الشهيرة إلا إثارة للهياج الخارجي والداخلي "فنحن نبكي فنحزن ونضرب فيخاف. ونشعر بالخوف لأننا نرتجف". على أن غالبية علماء النفس يرون في هذه النظرية مبالغة شديدة.

الموضوع، وأول من قام بتجارب من هذا النوع هو العالم الفرنسي Binet بينيه.

ولقد استعرض الممتحن عدداً من الأطفال– بنين وبنات– في سن العاشرة، وعرض على كل منهم على انفراد صورة "يخت" يمخر عباب بحيرة "جنيفا" منفرداً. وسمح لكل طفل أن يدرس الصورة عشرين دقيقة، ثم طلب منهم بعد ذلك أن يجيبوا عن عدة أسئلة عن هذه الصور منها السؤال الآتي، هل الباخرة تمخر عباب البحيرة في نفس اتجاه "اليخت" أو اتجاه مخالف له؟ ولم يستطع أكثر من اثنين من أن ينفي وجود السفينة التجارية إطلاقاً. كما أن فريقاً منهم ظهرت عليه دلائل الارتباك أو الخجل لعدم ملاحظة السفينة البخارية أو لخيانة ذاكرتهم لهم، وفريقاً آخر متردداً في إجابته ولكن البقية الباقية من الأطفال وهم أكثرية تحدثوا في شيء من الثقة عن وجود الباخرة.

وقد دلت هذه التجربة على عظم قابلية الأطفال للاستهواء حين يخاطبهم البالغ سيما إذا كانوا لا يعرفونه أو كان ممن له نفوذ وسيطرة. ويلعب الاستهواء دوراً كبيراً في التأثير في الأطفال في شهاداتهم في الجرائم المدرسية أو أمام محاكم العدل. هذا إلى أن الاستهواء يساعد على نشر الدعايات وتدعيمها، ويكفي أن نضرب لذلك مثلاً بتلك الإشاعة التي راحت في الجزر البريطانية في خريف سنة ١٩١٤ من أن هناك ثمانين ألف روسي قد هبطوا أرض الوطن وقد صدقها فعلاً كثير من الناس. يمكننا إذاً

أن نقول إن العلاقة كبيرة جداً بين الاستهواء والوجدان، وإن الرغبة كانت ولا تزال دائماً أساس عملية التفكير.

ونحن إذا درسنا حقائق الاستهواء دراسة وافية وضربنا صفحاً عن تلك الحالات التي لم نألفها في الحياة العادية– كانتشار الإشاعات– وجدنا أن الاستهواء يلعب دوراً كبيراً في حياتنا العقلية، وإلا فكيف نعلل التوزيع الجغرافي لإنشاء الديانات؟ الوقع أن للعقائد حدوداً واضحة كتلك الحدود التي تفصل دولة عن أخرى، غير أن هذا لا يثبت أن العقل لا يلعب دوراً في إبقائها أو الاحتفاظ بها. نحن نستطيع نقول إن العقل لا يعمل على كشف الحقيقة بقدر ما يعمل على تدعيم المعتقدات التي تصل إلينا عن آبائنا بطريق الاستهواء. وبعبارة أبسط نحن نعتنق الدين أولاً ثم يعمل العقل في الدفاع عنه أو توضيح بعض نقطه أو ما شابه ذلك. وفعلنا في هذه الحالة مثل بيرك Burke العظيم الذي انحاز لجانب دون الآخر، وأقبل على عقيدته كالمتعصب ودافع عنها كالفيلسوف.

وإذاً فمن الخطأ الفاحش أن نعد القابلية للاستهواء ناحية من نواحي الضعف في الطبيعة البشرية إذ أنها وسيلة (بيولوجية) عظيمة الفائدة لكل من الفرد والمجتمع. ومثلها في ذلك مثل تلك "النزعة التكرارية" وذلك "الميل للعب" إنه مما لا شك فيه أن الهدف الأسمى للإنسان هو أن يزن أموره صغيراً وكبيراً بميزان المنطق والعقل. ولما كانت الحياة لا يمكنها أن نتوقف عن سيرها الطبيعي حتى يتحقق هذا المثل الأعلى فلابد إذاً من أن

يقوم الاستهواء بدوره الهام في هذه الحياة فعن طريقة يمتص الإنسان ذلك الجانب من الحياة الذي لولاه لكان هلاكه محققاً.

ولنبحث الآن في مكانة الاستهواء في عملية التربية، لنتساءل إلى أي مدى يمكن أن يستغل المدرس قدرته على الاستهواء؟ وللإجابة عن هذا السؤال يحسن بنا أن نشير إلى مبدأين هامين:

أولاً– أنه لا يستطيع بأي حال من الأحوال أن يحول بين تلاميذه والتأثر به. اللهم إلا إذا درس من وراء ستار.

ثانياً– الاستهواء لا يعارض والتلقائية مطلقاً بل إنه عنصر ضروري في العملية التي يقوم بها كل فرد ليكون صاحب السيادة المطلقة على نفسه، ويؤكد المبدأ الأول لنا أن المدرس لابد مؤثر في تلاميذه عن طريق الاستهواء وأن هؤلاء التلاميذ أنفسهم يستهوي بعضهم بعضاً، ولذلك وجب علينا أن نعمل وفق المبدأ، فلا يبذل المدرس جهداً في أن يفرض نفسه فرضاً عليهم بل يجعل معلوماته وخبرته بالحياة تحت تصرف تلاميذه يستغلون منها ما هم في حاجة إليه.

على أن المبدأ الثاني يرشدنا إلى أن إيحاء المدرس يجب أن يوجه إلى ناحية جديدة هي ناحية خلق عادة البحث عن الحقيقة– بعين ناقده– تلك الناحية التي بدونها لا يستطيع الإنسان أن يشعر روح الحرية التي خلق لها بل يظل مكبلاً مقيداً بالسلاسل. ومما سبق يتبين أن وظيفة المدرس

تستلزم استخدام الاستهواء. إما بطريق مباشر في أثناء عملية التدريس وإما بطريق غير مباشر بكتب يختارها لتلاميذه.

ولنتساءل الآن: هل تكفي هذه المبادئ لتقدير ما ينبغي أن يكون عليه موقف المدرس إزاء مشاكل العقيدة أو الأخلاق أو المسائل السياسية؟ وللإجابة عن ذلك نقول، إنه من أوجب واجبات المدرس إلا يترك فرصة تمر دون أن يبث في نفوس تلاميذه بطريق الاستهواء تلك المثل العليا في العقيدة وفي الأخلاق وفي السياسة التي هي في الواقع خلاصة الخبرة الإنسانية طوال العصور المتتالية.. كما أن المدرس الذي يواجه تلاميذ في ميعة الشباب عليه أن يجعل من هذه المثل موضوعات للمناقشة وللبحث الحر فهي أحسن وسيلة تقينا شر ذلك الاستهواء غير المأمون العافية وعن طريق هذه المناقشات تستطيع تلك العقول الناشئة أن تتعرف سر هذه المثل، وأن نكشف عن هذه الدوافع العميقة المنبعثة من قرارة نفوسهم فتستلهم الوحي والإرشاد في أثناء سيرها في خضم الحياة.

مراجع الفصل العاشر

1- Mitchell, "Structure and Growth of the Mind".

2- Lioyd Morgan, "Animal Behaviour".

3- M.W. Keatinge's, Suggestion in Education.

4- G, Le Bon, "The Crowd".

5- Graham Wallas, Human Nature in politics.

6- W. Mc. Dougall, Social Psychology.

7- B. Hart, The Methods of Psychotherapy.

8- E.Prideaux, Suggestion and Suggestibility.

الفصل الحادي عشر

الغريزة

والآن يجب أن نتساءل عن مصدر ذلك النشاط الفطري الذي يولد في الطفل والذي لا مفر من استخدامه، ولننظر إلى هذه الحياة الحديثة الغنية بما فيها أهي نتيجة لمجرد عامل التقليد مع بعض تعديل ناتج عن مظاهر النشاط الإبداعي الطليق للأجيال المتتابعة، أم هناك في الطبيعة البشرية إلى جانب عامل التقليد قوى أخرى ذات خصائص وحدود ثابتة تلتزمها مظاهر نشاطنا حتى وإن نزعنا نحن إلى الابتكار.

إن هناك من الأدلة ما يثبت أن الاحتمال الثاني أقرب إلى الحقيقة من الاحتمال الأول ولقد سبق أن تكلمنا عن تلك القوى كحقائق تنتمي للمحافظة الجنسية (ارجع إلى الفصل الرابع). ولقد استشهدنا حينذاك بالحنان الأموي مثلاً لنا؛ فالأم في حضانتها لطفلها تتبع نفس الطريق الذي اتبعه قومها وعصرها. على أن هذه العادات تختلف من جنس، ومن طبقة إلى أخرى، ومن عصر إلى عصر. ولكن لا يجوز لأي شخص أن يتصور أن عامل التقليد وحده هو السر في هذا الحنان وفي هذا السلوك. وقد يجد القارئ أمثلة كبيرة من هذا النوع من السلوك الذي يلبي فيه الكائن الحي نداء دوافعه الباطنية ولا يقدم فيها التقليد إلا الصورة التي يكتسبها ذلك النشاط الفطري والسلوك. فهل من الممكن إذاً أن يكون ما هو صادق على بعض مظاهر نشاطاً صادقاً أيضاً على البقية الباقية منها بحيث يمكننا

أن نقول إن جميع مظاهر هذا النشاط ترجع في الأصل إلى تلك النزعات الخفية الكامنة في أعماق نفوسنا؟ وإذا سلمنا بذلك كان من الضروري جداً أن يعرف المربى تلك النزعات الفطرية التي يعبر بها الفرد عن ذاتيته لأنه يستحيل علينا بدون معرفتها أن نساعد الطبيعة في عملها مساعدة حقيقية، بل على العكس من ذلك ربما وجدنا أنفسنا مشتبكين في صراع معها.

جديراً بنا إذاً أن نبحث في الناحية البيولوجية للحياة الإنسانية، فقد نجد فيها عوناً لفهم هذه المشكلة حقيقة أن مظاهر نشاط البالغ معقدة، وقد يصعب علينا تحليلها بطريقة مباشرة كما أن سلوك الأطفال متأثر إلى حد كبير بتقليدهم للكبار. ولذلك كان من الأصوب ومن الأسهل أن نرجع إلى مملكة الحيوانات الراقية. نرى أن الكلب والقرد يسلكان سلوكاً.

يمكن أن نعده بمثابة صورة مصغرة من سلوكنا. وبدون أدنى شك يمكن أن نحلل جزءاً كبيراً من سلوكها ونرجعه إلى أنواع محدودة من مظاهر "فرض الذات" التي لا تقتصر على حياة كل من هذين الحيوانين، ولكنها ترجع إلى أجيال متعددة خلت. وسنحاول أن نطلق على هذا النوع من السلوك اسم "غريزة". ويحسن بنا أن نبحث عما إذا كنا قد ورثنا تلك الغرائز المعقدة– أو بعضها– خلال تطورنا ونشأتنا، وعما إذا كان يمكننا أن نعدها أساساً لسلوكنا المعقد؟

علينا– أولاً– أن نحرر أنفسنا من تلك الذكريات والارتباطات الخاطئة المتصلة بالغريزة. فكثير من الناس لا زال يعتقد أن الغريزة لا تطلق على تلك الطرق العجيبة التي تتبعها الحيوانات في أثناء قيامها بالمعقد من الأعمال التي لم يسبق لها أن تتعلمه، وذلك من أجل الوصول إلى أهداف لم تراها أو تفهمها من قبل. فبعض الكائنات الحية التي تتحكم الغرائز في أعمالها "كالحشرات" مزودة بوسائل تمكنها من مقابلة مشاكل الحياة العادية بسهولة، ولكنها إذا صدمت بحالة شاذة لم تتعودها من قبل أظهرت كما يقول العلامة "فابر" Fabre غباء مطلقاً. وهذا هو السبب الذي من أجله ينظر إلى السلوك الغريزي كما لو كان سلوكاً آلياً أو سلوك أعمى يقابله في الطرف الآخر من التطور ذلك السلوك المنبعث من الذكاء.

من أجل ذلك يقال أن الحيوان محكوم أو مدفوع بغرائز، في حين أن الإنسان يحدده أو يسيره ذكاؤه. وقد يحاول "عدو المرأة" أن يتخذ من هذا ذريعة يستند إليها في وصف غريزة الأمومة عند الإنسان بتلك الصفات التي سبق أن ذكرت عن الغرائز بوجه عام وهي أنها آلية عمياء خالية من عنصر الذكاء ذلك الوصف الذي لا يرتضيه العاقل منا. ونحن لو حاولنا أن نقاوم هذه الحملة التي يقوم بها عدو المرأة لأدى بنا ذلك إلى الخروج عن نطاق البحث. أن المشكلة التي أمامنا هي، هل سلوك الأم الإنسانية طور تاريخي في سلم التطور الذي ينظم سلوك الأم في المملكة الحيوانية، وإذا استعملنا لغة علماء الحياة نقول، هل هذان النوعان من السلوك

ينسبان إلى فصيلة واحدة؟ وبتعبير آخر، هل هما متشابهان في الأصل والوظيفة؟ ونحن لا نجد إلا جواباً واحداً لهذا السؤال موجزه أن "الآثار الجنسية المركبة" هي أساس سلوك الأمومة عند المرأة، وهذه قد انحدرت إليها من أسلاف الإنسان أو أجداده الأقدمين. على أن هذه "الآثار المركبة" قد خضعت لكثير من التغيير والتعديل ولكن هناك قدراً كبيراً من التشابه بينها في حالتها الراهنة في الطبيعة البشرية وبين ما كانت عليه حينما كنا لا نزال عند المستوى الحيوي للفصائل العليا من الحيوان، حينما كنا نسلك سلوكاً مماثلاً لسلوكها.

والآن نتساءل: ماذا عساها أن تكون تلك النواة المشتركة التي هي أساس التشابه بين الإنسان والحيوان؟ وما طبيعة تلك التعديلات التي خضعت لها؟ وجوابنا عن السؤال الأول أن العامل الرئيسي في سلوك الأم سواء أكانت إنسانية أم حيوانية ليس إلا "الانفعال الرقيق" أو "الحنو" الذي يستثيره رؤية الصغير الذي لا نصير له، والذي يكون من نتائجه إظهار العطف والمحبة نحوه. ونحن في انتقالنا من عصر ما قبل الإنسانية إلى عصر الإنسانية لابد أن نكون قد احتفظنا فيما احتفظنا به عن الأجيال السابقة بهذا الأساس الموروث لهذا الانفعال، ولابد أن يكون قد صحبه ميل يستثار بأشياء من هذا النوع ويتخذ نزوعاً بشكل خاص. وجوابنا عن السؤال الثاني أن الأساس الحافظ أو "النيمي" قد تخلص في أثناء تطوره من عناصر خاصة– تلك العناصر التي قيدت مجال سلوك الأم في المملكة

الحيوانية وقصرته على نوع ثابت من أنواع السلوك- أما في المملكة الإنسانية- وهنا نرى لزاماً علينا أن نلتزم جابن العدل نحو شقيقاتنا المتواضعات- فنرى أن كثرة وجود الأسس السعيدة فيها كفيل بأن يثبت أن حنان أمهات الحيوان لم يقتصر على أبناء الإنسان فقط، بل امتد العطف والحماية إلى ما هو أبعد من ذلك النطاق المحدود. فنطاق الغريزة الوالدية عند الإنسان أوسع وأشمل من أي نطاق آخر في المملكة الحيوانية. فانفعال "الحنو" عند المرأة أو الرجل- وذلك لأن المرأة لم تحتكر هذا الانفعال وحدها- قد يستثيره ضعف الأطفال أنى كانوا ولو لم ترهم أعينهم من قبل. وليت الأمر يقتصر على ذلك بل قد نصل إلى نتائج بعيدة جداً عن هذا الميدان المباشر للعطف، فنسمع بإصدار قوانين برلمانية وبتشريعات حكومية. على أن النقطة التي تعنينا هي أن هذا التطور- مهما يكن بعيداً جداً- يؤكد ما سبق أن قلناه من أنه متصل أشد الاتصال بذلك السلوك البدائي لغريزة الأمومة، بحيث أننا لا يمكن أن نستدعيه أو أن نفهمه إلا إذا تذكرنا دائماً أن "انفعال الحنو" هو المفتاح الوحيد المثير لجميع الظواهر السابقة التي ترجع إلى عصر ما قبل الإنسانية أو التي تشمل عصر الإنسانية ذاتها فردية كانت تلك الظواهر أم جماعية، فتربطها جميعها بأصلها الذي انحدرت عنه.

وهكذا يصل بنا هذا البحث إلى تعريف "ما أكدوجال" للغريزة، ذلك التعريف الذي عبر عنه أحسن تعبير في كتابه "علم النفس

الاجتماعي" فالغريزة على رأيه ما هي إلا "ميل فطري يدفع الكائن الحي إلى أن يدرك أشياء من نوع خاص، وأن يشعر بانفعال وجداني خاص وأن ينزع إلى سلوك خاص" وهذه الانفعالات قد تكون واضحة تمام الوضوح في بعض الغرائز كانفعال الخوف في غريزة الهرب، وانفعال الغضب في غريزة المقاتلة، وقد تكون أقل وضوحاً في بعضها الآخر، ولكنها على أي حال هي المنبع الرئيسي لسلوك الكائن الحي. ويكاد يكون السلوك الغريزي واحداً عند الإنسان وعند الحيوان. ولكن هناك فرقاً رئيسياً بين الاثنين؛ فهو عند الحيوان ثابت ومحدود جداً في شكله طيلة حياة الكائن الحي، ولكنه يتنوع ويتعدل عند الإنسان سواء أكان هذا في الناحية النزوعية أن الإدراكية ومن هذا التنوع وهذا التقدم تظهر ظاهرة الذكاء أو العقل. ولا يمكن أن نقول أن السلوك الناتج عن الذكاء سلوك خاص يمكن تمييزه عن السلوك الغريزي، ولكنه نفسه هو السلوك الغريزي في أرقى أشكاله، إذ أنه لم يعد يصبح سلوكاً (آلياً) ثابتاً في شكله العام، ولكنه سلوك مرن ولم يبق سلوكاً اعمى كما كان من قبل بل هو سلوك غرضي.

ويمكن أن نوضح هذه النقطة بأمثلة كثيرة: خذ لذلك مثلاً غريزة المقاتلة فهي من الغرائز التي يتضح فيها "العنصر الوجداني" ألا وهو انفعال الغضب. ومن مثيرات الغضب وقوف شيء ما في طريق تعبير الفرد عن ذاتيته، وهي تدفع الفرد إلى محاولة إزالة كل عقبة تقف في طريقه، ويمكن مشاهدة دلائل الغضب في المملكة الحيوانية لأن مجال تعبر الحيوان

عن غرائزه ضيق- أما تلك الأفعال الناتجة عن ذلك الانفعال فهي محدودة وذات صبغة خاصة، فالكلب الجائع تظهر عليه دلائل الغضب إذا حاول كلب آخر أن يغتصب منه قطعة العظم، وقد يدفع هذا الغضب الكلب إلى أن يقوم بعض الكلب الآخر عضة وحشية. وقد يسلك الطفل الصغير هذا السلوك نفسه إذا ما حاولت مربيته أن تغتصب منه ما هو عزيز عليه. ولكن مثيرات الغضب عن الكلب والنزوع الذي سلكه يستمر على هذا المنوال طيلة حياته لا يتغير ولا يتعدل. فنحن لا نتوقع من أشد الكلاب ذكاء أن يغضب إذا ما سمع قصيدة هجاء في شخصه، ولا ننتظر منه أن يدبر مكيدة أو مؤامرة لينتقم بها لنفسه من عدوه. أما الطفل فسيصبح يوماً رجلاً وحينئذ يشتد غضبه إذا ما أهين أو سخر أحد من قصائده وقد ينتقم من ناقده فيصوره تصويراً شائقاً في روايته المقبلة.

على العكس من غريزة المقاتلة نجد أن غريزة الجمع لا يظهر فيها الجانب الوجداني بوضوح. وهذه الغريزة يشترك فيها السنجاب والأطفال وهي تحتم على السنجاب أن يقوم بجمع البندق بطريقة معينة ويخفيه بشكل خاص. هذه الغريزة نفسها هي التي تحمل الطفل على أن يسلك السلوك نفسه، ولكنها تترك دوافعه حرة في الجمع، فيجمع طوابع البريد أو بطاقات السجاير أو الشارات الحربية أو أي شيء يغرم به. وبتغذية هذه الغريزة في الصغر تترعرع في الشباب وتظهر في الرجولة بأشكال مختلفة كمحبة جمع النقوش والاحتفاظ بالطبعات الأولى للكتب وللوثائق

التاريخية. ولكنها قد تنحرف أحياناً عن طريقها العادي وتحول صاحبها إلى بخيل أو إلى جامع لنوادر لمجرد الملكية. وهكذا نرى أن السلوك الذي يشبع غريزة الاقتناء واسع المدى.

على أن رأي "ماكدوجال" عن الغريزة لم يخل مطلقاً من النقد. فالأستاذ "شاند" Shand يؤكد أن الخوف في الحيوان لا يرتبط باستعداد "هورمي" أي باستعداد غرضي واحد. فقد ينتج عن الخوف حالات أخرى كالهرب أو الاختفاء أو التظاهر بالموت أو أي طريق غريزي آخر. وهو ينتهي من ذلك إلى القول أنه ليس هناك غريزة واحدة ذات انفعال واحد تدور حوله، بل هناك مجموعة منفصلة من الغرائز يسودها هذا الانفعال، أما "ماكدوجال" فيرد على هذا النقد بقوله أن ما يعده "شاند" مجموعة من الغرائز المرتبطة بنظام انفعالي واحد ما هو إلا "غريزة في شكل سلسلة، chaitr instinct". ومعنى ذلك أن حركات الهرب والاختفاء وغير ما هي إلا مراحل متتابعة تظهر في التعبير عن استعداد وجداني واحد.

وليس لنا أن نتحيز لأحد الجانبين في هذه المجادلة، فكل من "ما كدوجال" "وشاند" له فضل عظيم في شرح هذا الموضوع. فما لا شك فيه أن "شاند" في قوله أن الغريزة مجموعة منظمة من الحركات الجسمية الفطرية كان متأثراً بالتقاليد البيولوجية الأرثوذكسية. أما ما كدوجال فقد كان حريصاً جداً على تيسير خطته. ونحن نرى أن أهم ما في الموضوع هو اتفاقهما في أن السلوك الإنساني يتبع نظاماً خاصاً يرجع إلى أصول

(بيولوجية) ونتيجة تطور تاريخي، ويمتاز بصفة الاستمرار التي تربطه بالسلوك الغريزي عن الحيوان. أما الجانب الانفعالي في الإنسان فهو "أساس الأخلاق" عنده.

أما دكتور "جيمس دريفر" Drever فبالرغم من أنه يقبل رأي "ما كدوجال في الغرائز، إلا أنه يتساءل عن أسبقية الانفعالات في الغرائز. وهو يطلق على الحالة الوجدانية الناتجة عن مثير يستثير غريزة من الغرائز اسم "الاهتمام"، أو "الشعور بأن الشيء ذو أهمية" ولا يظهر الانفعال على المسرح إلا إذا اعترض السلوك الغريزي عقبة من العقبات. وهذا اعتراض له قيمته إذ أننا نخشى أن نظرية ما كدوجال- إذا قبلناها على علاتها- ترجعنا نحو ما يكاد يكون نظرية ميكانيكية تجعلنا نرى أن الإنسان مكون من مجموعة من الغرائز، ويصبح مثله في هذه الحالة مثل آلة مكونة من عجلات. مع أن الجدير بنا أن نعترف بأن الكائن الحي أسبق في وجوده من الغرائز وأن هذه الغرائز ما هي إلا وسائل تستخدمها للتعبير عن النفس وأنها تكونت في أثناء تطور الجنس التاريخي، وهذه الغرائز ما هي إلا اختلافات محلية للنشاط الحيوي العام تأصلت في الكائن الحي لما لها من فائدة حيوية وسيلة من وسائل الاحتفاظ بالذات، ووسيلة من وسائل التعبير عنها. ومن هنا يمكننا أن نقرر أن الانفعالات ما هي إلا اختلافات محلية لذلك الوجدان الذي يلون علاقات الكائن الحي "الهورمية- الغرضية" بعالمه بلون خاص.

ويفرق "دريفر" Drever بين "لاهتمام الغرزي" والانفعال تفرقة واضحة فالواقع أننا في حلنا لمشكلة علمية أو في ردنا لجميل لا نكون دائماً في حالة إعجاب يستمر أو عرفان دائم. ولكن على الرغم من ذلك "فالشعور بالأهمية" Worth whikenees الذي يظهر في مثل هذه المظاهر من النشاط يبدو كما لو كان متلوناً بلون الانفعال. وبالإجمال يمكن أن نقول أن نوعاً خاصاً من الوجدان العام لمظاهر نشاط الذات هو الذي يبدو في مظاهر السلوك الغرزي أو يختفي منها. على أن هذا الكلام نفسه ينطبق على الشهوات كالجوع والناحية الجنسية التي تختلف عن الغرائز اختلافاً كبيراً من حيث أن منشأها الجسم ذاته وتشتغل الأشياء الخارجية لإشباع رغباتها وأهدافها. فالجوع مثلاً قد يستثار من مجرد الاستعداد الغامض للأكل إلى حالة شديدة لا يطيق معها الإنسان احتمالاً على بعد الأكل.

وما سبق أن قلناه على الناحية الوجدانية ينطبق على الناحية الإدراكية والنزوعية. فقد قلنا أن مجرد إدراك أشياء من نوع خاص تثير انفعالاً وجدانياً خاصاً، وهذا الانفعال كفيل بأن يستثير نزوعاً خاصاً. فكان الإدراك الغرزي لشيء من الأشياء ما هو إلا مثير لقوى الكائن الحي العامة لكي ينتبه إلى البيئة المحيطة به– أما الحركات النوعية أو الخاصة التي يقوم بها فما هي إلا اختلافات محلية لقوته الحركية العامة. وبدون شك تحدد الغريزة الاتجاهات التي اتخذتها القوى الإدراكية والنزوعية. ولكن من

المحتمل جداً أن يستخدم الكائن الحي في أوقات إنتاجه نتائج هذا التقدم لأهداف بعيدة عن نطاق أي غريزة. ويحدث هذا بشكل واضح جداً في اللعب وهنا نجد أن الرغبة في الحياة والدافع لإظهار الذات قوي لدرجة أنه قد يستغل طاقة جميع الغرائز (انظر الفصل السابع). وهذا هو ما يحدث أيضاً في نطاق البحث العلمي أو الفني. ففي العلوم لا يستريح الإنسان حتى يهيمن علمياً على الطبيعة، وحتى يعرف أسرارها من النظام الكوكبي إلى النظام (الالكتروني) وليس هذا فحسب بل يحاول أن يكشف عن البداية المجهولة لكل ما يحيط به. ويأمل أن يتنبأ بمصير العالم في الأجيال المقبلة. وهذا هو الحال في عالم الفنون وفي عالم المهن، فمن مظاهر تعبير المفتن عن نفسه أن يملأ العالم بكل ما هو جميل.

وبالإجمال يمكن أن نقول مع شيء من التسامح أن الحياة بوجه عام ما هي إلا تكشف لغريزة كبيرة تتجلى فيها مظاهر نشاط الغرائز الخاصة التي ما هي في الواقع إلا مظاهر خاصة لتلك الغريزة الكبيرة لأنها عملية مستمرة موحدة للتعبير عن النفس، يرتبط بها استعداد نزوعي عن طريق توسط العنصر الوجداني وينتج عن ذلك استعداد خاص لإدراك هذا العالم الخارجي. وفوق هذا فاللون الوجداني للحياة مرتبط أشد الارتباط بالانفعالات التي تستثار من وقت إلى آخر. وهذا ما يطلق عليه ما كدوجال اسم "الشعور الإيجابي بالنفس Positive self feeling أو غريزة السيطرة"، وهو يشمل ذلك الشعور بالفوق الذي نشعر به عندما

ننجح في أعمالنا وعندما نسيطر على المواقف التي نواجهها. ويقابل هذا الشعور السلبي بالنقص أو "غريزة الخضوع". ويتضح ذلك عندما تقهرنا بالأحوال الخارجية عندما يقف معطل في سبيل شعورنا بالنفس.

على أن رأي فرويد عن الغريزة لا يختلف كثيراً عن رأي ما كدوجال، وإن كان. ت. و. ميتشل T. W. Mitchell[١] قد أشار مرة إلى أن فرويد يقصد بالغرائز ما قصده "دريفر" من "الشهوات" تلك التي تنشأ في باطن الكائن الحي وتندفع باحثة عن أهدافها من الخارج. إلا أنه على الرغم من ذلك فمدرسة "فرويد" تنتقد آراء "ما كدجال" انتقاداً مراً لكثرة الغرائز التي يذكرها. وترجع "مدرسة فرويد" سلوك الإنسان إلى ظهور دوافع من نوع محدود ومن بينها الغريزة الجنسية التي تشغل نطاقاً واسعاً منها.

وبالرغم من نقد فرويد وغيره لآراء ما كدوجال، فنظريته جديرة بالإعجاب ولا يمكن أن نقوض أركانها الثلاثة وهي:

أولاً– أن الانفعالات وما يشبهها من حالات وجدانية هي بلا شك المحرك الأول للنشاط الإنساني، بحيث أنها لو توقفت عن العمل انهارت في الحال حياة الفرد وحياة الجماعة.

---

(1) **T.W. Mitchell: Problems of Psychopathology. P. 102.**

ثانياً- إنها بلا شك مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأنواع خاصة من مظاهر النشاط وذات أثر كبير في نمو الكائن الحي وفي بقاء المجتمع.

ثالثاً- أن الأشكال التي تكتسبها مظاهر النشاط الغرزي عند الإنسان تتعرض لتعديلات وتفاعلات كثيرة دون أن تفقد شخصيتها التاريخية.

على أن أهمية هذه الحقائق واضحة وعظيمة جداً في التربية. وما كان ذلك الإفلاس النسبي في الأمور التربوية قديماً إلا نتيجة لإهمال الناحية الوجدانية التي هي أساس الطاقة الإنسانية ومصدر التقدم التربوي سواء أكان ذلك في ميدان التعليم أم الأخلاق. وإذا ما تحول إهمال الناحية الوجدانية إلى كبت وصلنا إلى حافة الطامة الكبرى، ولذلك كان لزاماً علينا أن ندرس الدور الذي يلعبه الوجدان في تطور الذاتية ونموها.

مراجع الفصل الحادي عشر

1- W. Mc. Dougall, An Introducation to Social Psychology.

2- W. Mc. Dougall, Outline of Psychology.

3- G. H. Thomson, Instinct, Intelligence, Character.

4- James Drever, Instinct in Man

5- E. L. Thorndike, Educational Psychology.

6- W. B. Cannon, Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage.

الفصل الثاني عشر

نمو الذات

"جاك" طفل عمره سبع سنوات قدر له أن يزور مدينة كبيرة لأول مرة في حياته، وأن يؤخذ في رحلة قصيرة راكباً (الترام). وقد أعجب أيما إعجاب بما يقوم به السائق وبائع التذكرات من الأعمال، وكانت أسئلته عنهما مصدر حيرة وارتباك غير قليل لأمه. الآن وقد انتهت الرحلة وشربت الأسرة الشاي، وابتدأ "جاك" يعود إلى ما مر به في عصر ذلك اليوم من التجارب التي صادفته. وسرعان ما اتخذ من حجرة الاستقبال (تراماً) ومن أمه وعماته ركاباً له– أما هو فقد كان يقوم حيناً بدور بائع التذكرات. وبالنظر إلى عدم وجود زميل له يساعده في مهام عمله قد تضاعف عليه العمل، واضطر إلى القيام بمهام السائق أيضاً، وقد جهز نفسه بحقيبة تشبه حافظة النقود لبائع التذكرات، وبجرس المائدة ليحل محل الجرس الكهربائي. ثم بدأ بجمع النقود ويبرز التذكرات "المشرشرة" بعناية، ويوقف (الترام) مرة ثم يسيره مرة أخرى. وتارة كان يسرع في القيادة وطوراً كان يندفع بشدة نحو "فرامله" ليوقف بها القاطرة، أو يستخدم آلة التنبيه ليحذر بها المارة الذين يعترضون طريق (الترام). وفي وسط هذه الحماسة الشديدة تهبط عليه خادمة لتأخذه قسراً إلى الحمام أو للنوم وسط موجة عظيمة من الاحتجاج والمعارضة.

وقد يظل الطفل على هذه الحال يومين أو ثلاثة، ثم سرعان ما يتصور عظمة الفرسان وهم يحرسون مدخل الحدائق العامة بحرابهم ودروعهم البراقة. وقد يمر بمخيلته صورة اللبان وهو يقوم بدورته اليومية بمعداته ومنتجاته أو صورة أحد رجال الدين وهو يقوم بعملية التعميد. وعلى هذه الحال يصير عامل (الترام) فارساً أو لباناً أو قسيساً وهكذا.

دعنا الآن نستعرض حقائق هذه القصة في ضوء ما سبق أن درسناه. إن أول ما نلاحظه هو أنها تبدأ بدافع غريزة معينة هي غريزة حب الاستطلاع، ولكن هذه الأدوار التي قام بها جاك– عامل (الترام) والفارس وغيرهما لم تمر أمام عينيه كأحداث جديدة تفاهة تجذب انتباهه لحظة ثم تنقشع، ولكنها ذات تأثير فعال. وفي الوقت نفسه لم تكن شاملة كبيرة النفوذ بحيث تنتهي به إلى العجز أو تثير فيه الخوف أو تشعره بالاستكانة، ولكن فيها من القوة ما يثير لديه الرغبة في تعديل نفسه وتكييفها حتى تقوم بعمل أو تستجيب لشيء لا يمكن إغفاله– واللعب الذي يلي ذلك ما هو إلا تلبية لهذا المثير. تلك هي ناحية السلوك الإيجابية التي تتبع وتكمل الناحية السلبية السابقة، والتي يقوم بها عنصر الشعور بالسيطرة الذي قد يصل من وقت من الأوقات إلى مستوى الغرور أو الاعتداد بالنفس الزائد على الحد.

يحسن بنا بعد ذلك أن نلاحظ أنه في الوقت الذي يتجه فيه "جاك" للتعبير عن نفسه في شكل سائق (الترام) مثلاً، فإن جميع النزعات الغرزية

والميول الوجدانية التي تنتابه تأخذ اتجاهاتها من ذلك المظهر من مظاهر الإعراب عن النفس– كل على حسب أهميته واتصاله بالموضوع– فغريزة حب الاقتناء تتجلى في بيع التذكرات، وغريزة الحل والتركيب تبين عن نفسها في أثناء الفحص عن التذكرات، ولا يثور "جاك" غاضباً إلا إذا تدخل أحد في عمله، ويلحقه الغم والحزن إذا أخفقت تجربته أو ضاعت منه الفرصة. هذا إلى أن الرغبة تحفزه دائماً للعمل، كما أن الأمل يحدوه إلى تكرار العمل وتجديده.

وقد نطلق على هذا النوع من اللعب "تكوين النفس التجريبي" Experimental self- building لأنه لا يختلف عن العملية الحقيقية في بناء الذاتية إلا من حيث عدم الثبات النسبي في نتائجه. وفي مرحلة اللعب الإيهامي تصبح غريزة السيطرة لدى الطفل كالإبرة المغناطيسية الحائرة، فتارة تتجه اتجاهات خاصة، وتارة تنتحي ناحية مخالفة، متأثرة في هذا التذبذب بالشعورين "الإيجابي والسلبي" للذات، وبعبارة أسهل متأثرة بغريزتي السيطرة والخضوع، حاملة معها الميول الوجدانية الأخرى التي تتجه نحو تحقيق الأهداف التي ترمي إليها تلك الغرائز. إن "جاك" في سن السابعة قد كان حراً يولع بكل شيء ولعاً مؤقتاً غير مستمر. ولن يصل إلى سن الثانية عشرة حتى يبدأ اهتمامه يتركز في شيء واحد ويتهيأ للدخول في حياة عملية محدودة تبشر بأنه سيكون مهندساً كهربياً مثلاً. وهو في هذه السن لا يهتم مطلقاً بعمل قاطع التذكرات في الترام أو بائع اللبن. ويقنع

بأن يترك للآخرين فرصة بناء مجدهم سواء أكان ذلك في الجيش أم في الكنيسة دون أي تدخل منه في شئونهم. أما هو فقد اتجهت غريزة السيطرة عنده وجهة الهندسة الكهربية ولا يمكن تحويله عن هذا الاتجاه إلا في أوقات العطلة– وأما فيما عدا هذا فإنه ليس هناك من حيث المبدأ فرق مطلقاً بين شخصية "جاك" هذا وهو ابن العشرين والشخصيات المتعددة التي يتقمصها "جاك" وهو في سن السابعة. فمميزاته الرئيسية لا تزال موجودة؛ فحياته الغرزية والوجدانية ما زالت سائرة في طريقها– ذلك الطريق الذي رسمته نزعة "إثبات الذات". فالدوافع الدفينة في غريزة حب السيطرة والحل والتركيب كلها تخدم ميل "جاك" الشديد، وتنتظم في اتجاه علمي وبمهارة فنية، وتتعاون معها تلك الوجدانات التي تتصل بالذات كالغضب والانفعالات الأولية والثانوية لتساعد في توجيه نمو "جاك" الرئيسي. وربما لا يمضي وقت طويل حتى تتمكن العين المجربة من أن ترى أن هيئة الطفل ولباسه قد كشفا عن شخصية مهندس كهربي. وقد يكون من الصعب عليه أن يخفي مهنته إذا ما تحادث مع شخص غريب عنه ولو فترة قصيرة من الوقت.

يتضح الآن أن "نمو الذات" بهذا الشكل يمكن أن يوصف بأنه عملية تنتظم فيها الدوافع ذات الأصل الغرزي والشهواني في نظام غرضي (هورمي) ثابت (انظر الفصل الثالث) يتحكم في الكائن الحي. وقد توصف أيضاً بأنها بناء "آثار معقدة" Engram- Complex كبيرة حول الانفعالات

والشهوات والاستعدادات للمعرفة والعمل الذين ينتميان إليها وتستمد نشاطها منه. والمركب الذاتي كغيره من المركبات يجب أن ننظر إليه من الناحية الفعالة "الديناميكية" (انظر الفصل الخامس) لا من الناحية الجامدة (الاستاتيكية). فهي في الواقع الأساس الثابت نسبياً لشخصية الفرد– تلك الشخصية التي يعبر عنها بنظام موحد في التفكير وفي الوجدان وفي العمل. ولكنها تتعدل دائماً بنتائج نشاطها (الفصل الخامس) ولا تلبث أن تصبح نتيجة لعملية "التثبيت" مركباً متناسقاً محدد الشكل، يستخدم في الوصول إلى درجة أرقى وأعظم من درجات التعبير عن النفس.

تلك هي "الآثار المعقدة" التي يكشف عن نموها ومظاهر نشاطها كاتب تراجم. والتي يمكن أن يصورها خيال روائي بارع. ولا ندعي أننا سنتمكن من كشف اللثام عن مظاهر تعقيدها، ولكننا سوف نشير إلى ذلك التحليل العظيم الذي قام له "شاند"، والذي يقول إنها مركبة من كتلة من مركبات ثانوية ذات طابع خاص، ويظهر نشاطها فيما نسميه بالعواطف. ويتمكن القارئ أن يفهم ما قصده "شاند" من مدلول العاطفة إذا ما تحول مرة أخرى ودرس حالة "جاك" حينما تصور نفسه "سائق ترام"، وكيف أن ميوله كانت في ذلك الوقت مركزة في ذلك الاتجاه. ولو استمرت تلك الحالة لقلنا أن "جاك" تكونت لديه عاطفة نحو عمل قاطع التذكرات، وإن هذه العاطفة أصبحت مركباً جزئياً في ذاتية "جاك". وعلى الجملة يمكن أن نقول أن العاطفة ليست بحالة وجدانية واحدة، ولكنها

نظام وجداني (انفعالات وشهوات ورغبات) انتظمت حول شيء معين ولها درجة معينة من الثبات.

والتدخين عادة مرذولة يمكن أن نتخذه مثلاً آخر من أمثلة العواطف. وهو يرجع في الأصل إلى مجموعة من الشهوات الجسمية لا يستطيع غير المحلل النفساني أن يرجع إلى أصولها، ولكن ربما نما حول هذه الدوافع الوضيعة تركيب انفعالي يستطيع أن يرتفع بالمادة الحسية الوضيعة، ويخلق منها عادة ذات أهمية اجتماعية، فتتمكن المرأة من أن تتذوق طعم تلك الحرية التي حرمتها منها النظم الاجتماعية، والرجل القوي الحس يعتني دائماً بتدخينه ويلعن الظروف التي لم تسمح له بالحصول على لفافات التبغ أو الكبريت، ويحاول أن يطيل مدة اللذة التي يحصل عليها من التدخين، ويفخر بأنه ذو دراية عظيمة في الحكم على أنواع الغلايين، وهو يعاني أحياناً فترات التخمة في التدخين التي تعقبها حالة الشهوة المحبوبة. ما هذه الأشياء إلا دليل من أدلة وجود عاطفة أصيلة.

وهذا ما يمكن أن يقال بالضبط في موقف المرأة إزاء زيها. وهذا الموضوع قد كتب عنه كثير من الفلاسفة لما له من أهمية عظيمة. فلدينا هنا عاطفة تثيرها حاجة متواضعة من حاجات الجسم، وتجتذب نحوها مجموعة كبيرة من الانفعالات، وتعطي الفرصة لتمرين تلك القوى العليا للتقدير الجمالي وللمهارة العملية. وقد تتجه أحياناً اتجاهات عديمة القيمة، ولكن لا ينكر أهميتها الروحية إلا غبي أحمق أو ناقد متعصب. على أن الشخص

العادل هو ذلك الذي يرى أن الفضل العظيم الذي تلعبه امرأة ذات ذوق سليم في تكوين ذاتية رشيقة يرجع لملابسها، كما أنه سيقدر شاكراً تلك القيمة التي تخلعها المرأة الموهوبة على الحياة الاجتماعية.

هاتان العاطفتان مثالان لعاطفة الحب- حب التدخين وحب الملبس- وهما يؤيدان نظرية "شاند" القائلة أن الحب ليس انفعالاً واحداً، وإنما هو نظام يضم وجدانات مختلفة تظهر وتتعاقب وتختفي- وقد تظهر ثانية. كل هذا على حسب درجات تغير انفعال الفرد بالشيء المحبوب الذي هو في الواقع موضوع العاطفة. وإذا كنا قد تعرضنا لعاطفة الحب فجدير بنا أن نتكلم عن عاطفة الكراهية. ولا تصيبنا الدهشة إذا عرفنا أن عاطفة الكراهية تتكون من عناصر انفعالية كالتي تتكون منها عاطفة الحب. فكراهية التدخين مثلاً عاطفة تشبه عاطفة حبه تماماً وتتضمن انفعالات عدة كالشعور بالسرور أو الألم أو الحزن أو الارتياح أو الأمل أو الخيبة.. وهكذا. على أن الانفعالات في كلتا الحالتين واحدة، ولكن الظروف مختلفة. فعاطفة الحب تدفع صاحبها إلى أن يسر لوجود حبيبه، وينزع إلى اتصال أتم وأكمل بهذا المحبوب في حين يكره الشخص من كان موضع ثقته، ويعد وجوده تحدياً له وقد يتحاشى وجوده ويبتعد عنه.

وهناك حكمة قديمة تنادي بأن من أهم واجبات التربية أن نعلم الناس حب ما يستحق الحب، وكراهية ما هو جدير بالكره أو المقت. ولكن يجب ألا تضللنا هذه الحكمة. فنعد أن الحب والكره لهما قيم

متماثلة. فالحب عامل من عوامل النمو والاتساع، إذ أنه يحفز الفرد منا إلى كشف موضوعه وإلى تنمية موارده. أما الكره فإنه يؤدي بنا إلى العقم وعدم الإنتاج، إذ هو يرمي إلى هدم علاقته بموضوعه، ولا يثمر المقت إلا إذا خدم الحب عن طريق استبعاد العوائق التي تعيق النمو أو ينقيه من العناصر التي تشوه نبله. فحب الوطن الذي يتخذ نواته كره الأمم الأخرى هو في الواقع عديم القيمة وغير مثمر. ولكن كراهية الأعمال التي من شأنها أن تصم تاريخ وطننا هي في الواقع تقدير نبيل جدير بكل احترام نحو شرف هذا الوطن. وبالمثل إذا انتقلنا إلى عالم آخر أقل اتساعاً كالمدرسة نجد أن كراهية الإهمال والتراخي عنصران ضروريان للنجاح العلمي في جميع أنواع الدراسات.

وعلى ذلك فالهدف الأساسي الذي يجب أن نرمي إليه المدرسة من تعليماتها المدرسية هو تشجيع عواطف المحبة، واستخدام عواطف الكراهية كما يستخدم البستاني منجله لقطع الأعشاب الضارة التي تمتص العصارة من الشجرة وتفسد عليها جمالها. فالخطوة الأولى إذاً في عملية تدريس أي مادة يجب أن تتضمن وضع الأسس الثابتة لعاطفة الحب، وذلك بتقديم المادة للطفل بطريقة من شأنها إغراؤه على أن يتبعها بشغف. وإذا سارت هذه الخطوة بنجاح فلا ضرورة حينئذ من استبعاد ذلك العمل المضني الذي لا يمكن أن تخلو منه أي مادة تحتاج لدراسة جدية. على أن مجرى الحب الحقيقي الذي لم يخل يوماً ما من العقبات– لأنه لا يستطيع أن يكون

هادئاً– إنما يقويه دائماً ويذكي من ناره تلك العقبات وخيبة الأمل أو حدوه الأمل، ولولا ذلك ما تكونت تلك العاطفة الأصلية.

ولترجع بالقارئ مرة أخرى إلى "جاك" ونحاول أن نتتبع نشأته (السيكولوجية) وتطور الذاتية.

ليس في مقدورنا أن نعرف– بطريق مباشر– شيئاً ما مؤكداً عن حياة الطفل الداخلية[1] غير أن في وسعنا أن نلاحظ سلوكه ونفهمه ونترجمه في ضوء ما عرفناه عن سلوك الحيوان وليس هناك أدنى شك في أن بذور مقومات الذاتية– المركبات الأولية للذاتية– قد بذرت في الشهور الأولى من حياة الطفل. وهذه البذور لا تخرج عن أن تكون عاطفة أولية أو مجموعة من العواطف الأولية التي ترتبط بشهوات الجسم البدائية وما يرتبط بوظائفه (الفسيولوجية) من لذة أو ألم. ويذهب علماء التحليل النفساني إلى أن تاريخ هذه العواطف في باكورته له أهمية كبيرة في تاريخ حياة الطفل في المستقبل إذ أنه ينبئ بما سيكون عليه الطفل؛ طيعاً أو عنيداً، منبسطاً ينزع إلى العالم الخارجي أم منطوياً يعيش وسط أفكاره ووجداناته. على أنه قبل ظهور "فرويد" بمدة طويلة اهتدى جماعة العلماء إلى أن العواطف المرتبطة باللذات الجسمية لها أهمية كبيرة في تكوين الخلق سواء أتطورت هذه العواطف نحو الانغماس في اللذات الذي يشاهد عن شهواني المزاج أم اتجهت نحو تقشف الزهاد والقديسين.

---

[1] **Susan Isaacs: The Nursery years.**

ونحن إذا استثمرنا لغة "فرويد" قلنا أن حياة الطفل العقلية الأولى محورها "حب النفس narcissim"[٢]. وبعبارة أخرى يعيش الطفل لنفسه فقط، أو لا يعيش في أفقه سوى نفسه. وليس في هذا العالم سوى قصة واحدة هي قصة إشباع رغباته الجسمية، وتذكر آلامه. ولكن من بين تلك الوحدة المبهمة يظهر العالم تدريجاً، فيبرز الأب والأم، وبظهورهما يتجلى مظهر الحب والكراهية، وهما أقدم القوى الإنسانية، فيبدآن دورهما من جديد مع هذه النفس الساذجة. وبالاختصار يتجلى لدينا موقف خاص بحيث أننا لو صدقنا "فرويد" فيما قاله عن الطفل لوجدنا أنه يمتاز في هذه المرحلة عن غيرها من أدوار حياة الراشد بحيث يجدر بنا أن نطلق على هذه العلاقة اسم "الثالوث الدائم" Eternal Triangle. وهنا لابد أن يخوض غمار موقعة حاسمة من معارك الحياة الخلقية لأن نتيجة هذا الصراع لا تنتهي فقط بظهور الذات التي نعبر عنها بكلمة أنا "Ego" بحدودها الظاهرة بوضع خاص في الشعور، ولكن يتبعها ما يتقمص من شخصيات كأحد والديه أو كليهما كشخصية مثالية لذاته Ego- Ideal. والشخصية المثالية هي ما يمكن أن يكون عليه وما يجب أن يكون عليه ومقارنتها بما هي عليه فعلاً. وإذا استعرنا لغة شاند وماكدوجال قلنا أن الطفل يبدأ في تكوين عاطفة نحو أبيه وأخرى نحو أمه وثالثة تعرف بعاطفة احترام النفس. وعن طريق هذه العاطفة الأخيرة تتكون "الإرادة" والضمير، ومهما قللنا

---

[2] **Freud, "The Ego and the td.**

من قيمة نظرية "فرويد" الخاصة "بالركب الأبوي Oedipus Complex" لا يمكننا أن ننكر بأن "جاك" سيحصل من خلافته مع أبويه وبدرجة أقل من علاقته مع إخوته وأخواته على "آثار مركبة". وهذه الآثار هي التي تؤثر تأثيراً حسناً أو سيئاً في سلوكه وسعادته في المستقبل على أنه قد يكون من المبالغة أن نقول أن "جاك" حينما يتزوج سيكون "لا شعورياً" باحثاً عن أم ثانية. ونكون أقرب إلى الصواب إذا قلنا أن سلوك "جاك"– إيجابياً كان أم سلبياً– إزاء زوجته سيتأثر إلى حد كبير بمميزات حياته الأولى وفقاً لآراء "شاند"، واتفاقه مع ما سبق أن أدلينا به من أن لكل عاطفة من العواطف القوية صفات خاصة، وهذه الصفات ترمي إلى أن تعبر عن نفسها في العواطف التي تشابهها. وبالمثل تلك الصفات التي نمت مع عواطف "جاك" نحو الكلب أو القط لابد أن تؤثر تأثيراً عظيماً في سلوك الطفل في المستقبل نحو بني جنسه، فسيقف إزاءهم نفس الموقف– موقف السيطرة– وإذا لم تتمكن من ذلك فإنها ستعبر عن نفسها رمزياً أو تظهر منها علامات تدل على أنها ما زالت تعمل في ظلمات اللاشعور وغياهبه (انظر الفصل الخامس). وبالمثل سيكشف "جاك" إبان تطور عواطفه نحو المواد المدرسية عن المثل الأعلى للصبر والإتقان الذين سيعزى إليهما العامل الأكبر لنجاحه في المستقبل مهندساً كهربياً.

هذا إذا كان والدا "جاك" من العقلاء. ولكن حيث يفتقر الآباء والأمهات للروية وللقدرة على استخدام الحكمة، فسنجد أن مواطن

الضعف والعيوب التي تشوب العلاقات الأسرية المبكرة لابد أن تؤدي إلى ظهور نواح من الضعف ومن التشويه في أخلاق الطفل تلازمه طيلة حياته. والطفل المدلل لا تحتاج حالته لدراسة محلل نفساني؛ ففي حالته نتائج خطيرة ترجع إلى التربية الخاطئة وتسبب له البؤس والشقاء في المستقبل. وهناك طفل آخر لا يرجع تمرده في المدرسة إلى الخطيئة الأولى ولكن لفقر وجداني، فيندفع للقيام بهذا التمرد ليجذب الناس إليه، وقد يجد لذة في العقاب الجسمي تعويضاً لحنان الأم. هذا وظروف المنزل غير العادية قد تؤدي بالطفل إلى حالات من الحسد والعناد المستمر بدون أي سبب معقول. تلك هي الظروف التي أدت "بنيلي مالون" إلى مثواها السيء (الفصل الخامس). وهناك حالات يتعلق فيها الطفل بأبيه أو بأمه أو بمن يقوم مقامهما من الأصدقاء أو المدرسين بحيث يصبح ضرباً من الجمود غير الصحي، وبحيث يصبح من الصعب على الضحية المسكينة أن تجد نفسها كياناً خاصاً أو إرادة خاصة.

نرى مما تقدم أن عملية النمو في الواقع ليست عملية سهلة أو مألوفة الجانب، ولذلك كان من ألزم الواجبات على الآباء وعلى المدرسين الذين يتعهدون أمر الطفل أن يدرسوا مشاكل النمو وأن يقدروا خطورته، واضعين نصب أعينهم أن أول واجب علينا نحو الأطفال الذين نحبهم هو أن نساعدهم وأن نأخذ بيدهم حتى يتمكنوا من الوقوف على أقدامهم.

وإن أكبر خطأ يمكن أن ترتكبه هو أن نتجاهل شخصياتهم، وأن نجعلهم مجرد صورة لأنفسنا(٣).

ولنفرض أن "جاك" قد وصل إلى سن السابعة، ولعله يكون قد أتم جزءاً كبيراً من دراسته، وقد يكون هذا الجزء أهم جزء وأنفسه في كل تعليمه كماً وكيفاً، لأنه من ناحية من النواحي لن يمكنه أن يتعلم مثل هذا القدر من المعرفة في سبع سنوات تالية من حياته، ومن ناحية أخرى لأنه اكتسب الضروريات التي يحتاج إليها كل متمدين. وربما يكون قد تعلم أيضاً القراءة والكتابة. على أن الجدير بالذكر أن نموه العقلي لم يسر على وتيرة واحدة لأن النمو العقلي الظاهري مثله مثل النمو الجسمي لا يتقدم بشكل مطرد وفي خط مستقيم، ولكن في شكل موجات حتى سن الثامنة.

وكان "جاك" يتخطى مسرعاً الموجة الأولى، ثم هو الآن في حالة هدوء واستقرار. ونحن نكرر ما سبق قائلين أن هذا صحيح ولا ينطبق إلا على الأشياء الظاهرة لنا. ففي خلال السنتين الأخيرتين حدث مقدار عظيم من "التثبيت"، وتم في الداخل في هدوء وله من الأهمية ما للتقدم الظاهري. وبعد فترة ثانية من التقدم السريع يمكن أن ننتظر فترة ركود أخرى حوالي سن الثانية عشرة. وأخيراً تحمله موجة ثالثة عظيمة يعبر بها دور الشباب إلى أواسط العشرين. وفي هذه السن– كما يقول "جيمس"

---

(3) **a) J. A. Flugel: The Psycho- Analytic study of the Family.**

b) C. Burt: The Young Delinguent.

"سيقع أغلبنا فريسة للهدوء وللتحفظ، ولا يعقب هذه السن أي ثورات انقلابية، ولكن يعقبها فترات تثبيت وتقدم متقطع في اتجاهات قد استقرت من قبل.

على أن كلا من هذه المراحل الجديدة يتقدمه ظهور دوافع غريزية جديدة أو على الأقل تغييرات تتميز باختلاف مداها وأهميتها النسبية للأنواع الموجودة فعلاً. ففي خلال السبع سنوات الأولى نرى أن المنزل قد أمد "جاك" بكل ما يحتاج إليه، وقد قنع بالمضي في طريقه باحثاً عن لذاته ومستغلاً من كبره في السن بغير تورع حتى يصل إلى تلك الأهداف. وقبل نهاية تلك المرحلة بسنة أو بسنتين يلتحق "جاك" بإحدى مدارس منتسوري أو بإحدى رياض الأطفال ويتمتع بحياته فيها على الوجه الأكمل، إذ يجد في المدرسة مكملاً عظيماً للمنزل من حيث كونها مبعثاً للسرور والبهجة دون أي تدخل من الكبار. أما في سن الثامنة فيبدأ في الاستجابة لميول أوسع وأشمل، ويشعر بالحاجة الشديدة لزمالة أطفال آخرين يقومون معه بالتمثيل على مسرح الحياة ويبدأ المنزل يفقد أهميته الأولى ويتقلص إلى قاعدة للترفيه حيث يستريح الشخص ويعد نفسه لما تحفل به حياته من مخاطرات مع أصدقاء مرحين في العالم الخارجي. ويندمج "جاك" في "نادي الذئاب" ويلحق بالفصول الأولى للمدرسة الثانوية المجاورة. وهنا في هذه المدرسة– لأنه نشأ نشأة صحية– سرعان ما تتكون لديه ميول عقلية

وعملية. وفجأة وعن طريق اللعب يكشف في أعماق نفسه ميلاً عظيماً للقراءة.

وبهذه الطريقة وبأسئلته الجريئة لمن يكبره في السن تنتظم معلوماته وتزداد. وحينما يصل إلى الثامنة عشرة من عمره يتضح أنه قد عرف الشيء الكثير عن الطائرات– ذلك الموضوع الذي جذب نشاطه واهتمامه.

ولقد تمكن الأستاذ "بياجيه Piaget" في جنيف بعد دراسة شاقة وبوسائل وأسئلة منتقاة أن يوضح الآراء التي اعتنقها "جاك" وزملاؤه أثناء هذه الفترة فقد أثبت أن عقلية الأطفال ما زالت تحتفظ وسط هذا العالم المتمدين بظواهر من خصائص الشعوب البدائية.

فقد وجد أن الطفل بطيء جداً في التمييز بين الأشياء والأفكار. وسيتسع هذا التمييز وسيتضح في المستقبل. فهو يفترض أن الإنسان يفكر برأسه كما يفكر بأذنيه وهو يخلط خواص الأشياء بأسمائها، فمثلاً هو يعرف أن الشمس تسمى شمساً كما يعرف أنها مضيئة لأنه يشاهدها كذلك. وهو يشترك مع الرجل البدائي في اعتقاده بصحة الأحلام التي يراها، وهو يشاركه أيضاً في "نسبة الحياة" Animism لكل ما هو جماد. وفضلاً عن ذلك يعتقد أن كل شيء في العالم إنما هو مصنوع كما تصنع المناضد والنوافذ. ويحتفظ كما يحتفظ المتوحش بقدر عظيم من "حبه الذات" وهو يثق بوجود وحدة وثيقة بينه وبين العالم، ومثلها بين أجزاء

العالم بعضه بعضاً، وهذا هو أساس الاعتقاد في السحر. وأغلب الأطفال الصغار يظهرون كأنهم سحرة(٤).

وقد يبدو لأول وهلة أنه من الصعب أن نفهم كيف يمكن أن تحدث هذه الترهات، وكيف يمكن أن توافق الذوق السليم والنزعة العلمية وحب الاستطلاع العملي الذي يتجلى في حياة الطفل. والجواب عن هذا المشكل سهل– ويتلخص في أنه ليس هناك عقل في حالة انسجام من حيث التركيب، ولكن بناء العقل مثله مثل الأبنية القديمة يتكون من أشكال مختلفة في طرازها وتركيب بنائها. وبعبارة أخرى هناك عدة مستويات للعقلية الواحدة. وإن من السهل جداً على العقل أن ينتقل من مستوى إلى مستوى آخر. فمثلاً قد يهبط رجل الأعمال الذي لا عيب فيه من المستوى الراقي الحديث إلى مستوى الرجل البدائي حينما تعرض له مشكلة تخبئه كنز أحاطت به لعنة فرعون. وبالعكس ربما اعتقد الرجل البدائي اعتقاداً راسخاً في مقدرة طبيعته السحرية، وفي الوقت نفسه يكون قادراً على أن يصلح سيارة معطلة. ولكن عقل "جاك" يستطيع أن ينتقل بسرعة من مستوى إلى مستوى آخر حتى يصل إلى المستوى الحديث لأنه ينغمس في كل ينغمس في كل من البيت والمدرسة في تقاليد المدنية الحديثة. أما تربية الإفريقي البدائي فيجب أن تكون بطيئة لأن التقاليد التي يقع

---

(4) **E. Ciosse: Father and son: Chap 11.**

تحت تأثيرها بدائية، وتعضد باستمرار العناصر البدائية في وجهة نظره إلى الحياة.

غير أن الفرق الواضح بين مرحلة الطفولة والمرحلة التي وصل إليها "جاك" الآن– وفقاً لرأي فرويد– هو أن المرحلة الأولى يسيطر عليها مبدأ اللذة والألم، في حين أن المرحلة الثانية يحكمها "مبدأ الواقع" Reality principle. هذا وقد سبق أن درسنا وجه الخلاف بينهما في اللعب (انظر الفصل السابع)، ورأينا كيف أن نشاط الطفل يبدأ في عالم الخيال الذي يستجيب مباشرة لرغباته، وكيف أنه بعد ذلك فقط يتمشى مع الواقع. وقد يكون من الخطأ الفاحش أن ننظر إلى المبدأين– مبدأ اللذة والألم ومبدأ الواقع– معبرين عن نوعين من الدوافع يختلفان اختلافاً تاماً. أضف إلى ذلك أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يسير تدريجياً وفقاً لتدخل عنصر الذكاء كما ينادي بذلك مبدأ "ما كدوجال" العام الخاص بتهذيب الدوافع الغرزية. ولابد أن نقيم في نفس الوقت وزناً لما قاله "فرويد" عن صراع المبدأين، فهو صراع حقيقي. فالطفل في سن الثانية عشرة طفل واقعي تعلم كيف يكيف نفسه وهذا العالم الذي يعيش فيه كما تتطلبه طبيعة هذا العالم، ولكنه معرض لفترات ركود تفقد فيها "الآثار المركبة" التي يقوم عليها سلوكه الطبيعي تناسقها (انظر الفصل السابع)، وتبحث دوافعه– كما كانت تبحث أيام الطفولة– عن طرق مختصرة لتحقيق مآربها. وينتهي

الأمر بالنوبات الفجائية للاضطراب الفجائي والأثرة وغيرهما من المظاهر الشيطانية التي يرتطم فيها بعض البنين أو البنات.

على أن هذا الاختلاف العام يصحبه اختلاف من نوع آخر يتبلور في ظهور الغريزة الاجتماعية التي هي أصل كل سلوك اجتماعي. وهذه الغريزة كغيرها من الغرائز الأخرى تنمو من مستوى سهل وبدافع غير منتظم حتى تصل إلى ذلك المستوى من السلوك الفكري الراقي. فطفل في السنة العاشرة يميل إلى الاجتماع، ولكن لا يمكن أن نعده حيواناً اجتماعياً، إذ لا يزال يتوهم أن العالم قوقعته، ويحتاج لمعونة الآخرين لفتح مغاليق تلك القوقعه. وعلى ذلك تراه يصبح عضواً في جماعة الصيادين أو رئيساً لتلك الجماعة. على أن الطفل لا يصل إلى هذا المستوى المنظم من السلوك الاجتماعي الحقيقي إلا حينما يصل إلى دور البلوغ.

ونمو هذه الغريزة- الاجتماعية- يوضح بجلاء نظرية ما كدوجال العامة، فمن الخطأ أن نظن أن هذه الغريزة ميل فطري نحو سلوك اجتماعي بالمعنى الواضح الذي نفهمه من كلمة "اجتماعي" فهي تتكون أولاً من دوافع ليس لها لون خلقي تدفع الطفل بكل بساطة لأن يجعل حياته في اتصال مستمر مع غيره. على أن مجرى هذه العلاقات يحددها تاريخ الغريزة المتتابع أكثر من أن تحددها صفاتها الأصلية. من أجل ذلك نجد أن هذه الغريزة قوية عند بعض الناس لدرجة أنهم قد يصيبهم البؤس وقد يشعرون بالحزن الشديد إذا ما تركوا وحدهم.

ولكن من الواضح جداً أنه إذا عاش طفل مع آخرين يجب أن تقوم علاقته بهم على أساس من العدل ويجب أن يتصف بما يتصفون به. وعلى ذلك فأول مجموعة خلقية يضيفها الطفل إلى القوانين الخلقية المبسطة في الأسرة هي قوانين العصابة التي ينتمي إليها. أما قانون النادي فسيظل أقوى مؤثر في توجيه سلوك الأغلبية في مستقبل حياتهم. وما أن نصل إلى مرحلة البلوغ حتى نجد أن الشاب الذي كان فيما سبق يقبل بدون تفكير طرق الجماعة التي يعيش فيها ومستواها– يصبح وقد تشبع "بالضمير الاجتماعي" الذي يمتاز بصفته الخلقية أو الدينية الحقة؛ فيمتلئ الشاب بالحماس وبالمثل العليا الاجتماعية ويحب التضحية من أجل الآخرين. وقد يتعمد أن يزج بنفسه من أجل رفع المستوى الخلقي أو زيادة سعادة المجتمع الذي يعيش فيه ورفاهيته.

أما إذا كان رفع مستواها من الأمور التي يتعذر عليه أن يقوم بها نتيجة أن مثلها العليا لا تنسجم قطعياً مع ما ارتضاه لنفسه من المثل– فنجد أنه يتخلص من واجباته نحو المجتمع، وينقل إخلاصه ووفاءه نحو جماعة مختارة، ويفصل الحياة مع الشرف أو الموت مع الشرف.

إن الحياة الاجتماعية التي تخلقها الغريزة الاجتماعية وتساعد على بقائها هي المدرسة الأولى للأخلاق حيث يتكون الرجال. ويمكن أن نقول بوجه عام أن المبادئ الخلقية التي يتعلمها الفرد هناك هي تلك الصفات التي من شأنها أن تحفظ للجماعة كيانها، وأن تزيد في رفاهية الحياة

المشتركة. ولكن لما كان لكل مجتمع من المجتمعات القائمة فعلاً نشأة خاصة وتاريخ خاص، فإن الأوضاع الاجتماعية المختلفة تتطلب قوانين متباينة لكل طراز اجتماعي[٥]. وليت الأمر يقتصر على هذا بل إننا نرى تبايناً واضحاً في الحياة في داخل المجتمع الواحد– ذلك الأمر الذي يؤدي إلى تضارب الآراء في تحديد معنى الفضيلة والرذيلة. وكما يقول الاجتماعي (ثورستين فبلين) Thorstein Veblen[٦] أن المجتمع الغربي ما زال يحتفظ في شكل متغير بمستويات خلقية انحدرت إلينا من العصر الهمجي من مراحل التطور الثقافي ذلك إلى أن الرجل الهمجي قد احتفظ لنفسه بالوظائف المرتبطة بالحكومة وبالحرب وبالصيد وبالديانة وبالألعاب وترك الأعمال الصغيرة الأولية للمرأة. وبنمو تجارة الرقيق لم يبق لهذا التمييز– من حيث الاختصاص– تلك البساطة التي اكتسبها نتيجة التفرقة الجنسية، ولكنه لا يزال موجوداً في المجتمعات الحديثة بشكل آخر يتمثل في التفرقة بين الطبقات الشريفة غير المنتجة والطبقات العاملة التي تقوم بالأعمال اليدوية.

والنقطة التي تعنينا هي أن هذا التقسيم البدائي من جهة الوظيفة أو العمل أوجد مقاييس مختلفة من ناحية القيم الاجتماعية. وبمعنى آخر– أن الفصل البدائي للمهن نتج عنه أمران خلفيان متصلان من جهة

---

[5] **Westermarcks: Origin and Development of Mental Ideas.**

[6] **Thorstein Veblen: The Theory of Leisure Class.**

ومتعارضان تمام الاعتراض من جهة أخرى– وهما الأمر الذكرى ومن شأنه احترام الصفات التي تضمن للفرد النجاح متدرجة من ميادين الهجوم أو مظاهر الاغتصاب إلى تجمع الممتلكات حباً في الظهور، وإلى وقت فراغ ملفت للنظر أو جدير بالاعتبار حيث تتمتع النساء والحاشية بكل ما يتمتع به السيد من رفاهية رغبة منه في زيادة العظمة والأبهة الاجتماعية. وأخيراً لخدمة العلم والفن، لأن هذه تمنحه الفرص لوضع الشخص تحت رعايته. وما هي إلا ميدان للأعمال عديمة القيمة حيث يجد الأعضاء الأكثر تواضعاً والأقل قوة من هذه الطبقة الرفيعة الشرف مجالاً "لغريزة العمل" Instinct of Work manship التي لا يمكن كبتها كبتاً تاماً. أما الأمر النسوي أو التقاليد النسوية فتمجد السلام والرحمة وحب الجماعة والعطف وتحمل العمل ومشاق الحياة وغيرها من الصفات التي من شأنها أن تزيد الإنتاج والنشاط الاجتماعي.

على أن الاضطراب الاجتماعي الذي يميز العصر الحديث إنما يرجع إلى ذلك التصادم بين هذين النوعين من التقاليد، وتعدى أحدهما على حدود الآخر. فمن ناحية نجد أن طبقة العمال تهدد البقية الباقية من طبقة الأشراف، فالتاجر الغني يرمي إلى الاحتفاظ بالضياع في الريف، في حين أن التاجر المتوسط الحال لا يقنع بمنزله المتواضع بل يجب أن يمتلك بيتاً ريفياً في الضواحي تحيط به حديقة منسقة مليئة بالأزهار التي لا فائدة منها مطلقاً. أما الماهر من الصناع فيطالب بوقت فراغ ليمتع نفسه فيه بتعلم

الفن ومباشرة الألعاب الرياضية. وحتى احط الفلاحين يذوب شوقاً لخلع ملابسه المريحة لكي يلبس الجديد من اللباس، لباس أولئك الذين لا يفلحون الأرض ولا يقومون بعملية الغزل. ومن ناحية أخرى نجد أن طبقة الأشراف قد اندمجت في الأمور الصناعية والتجارية اندماجاً متزايداً، فيدخلون ميادين الأسواق ويغشون (البورصات) التجارية، ويذهبون إلى المصارف ويرأسون ويشتركون في تأسيس حظائر الماشية في المناطق الحديثة، وقد يهبطون إلى المستوى الذي يجعلهم يشتغلون بالحرف أو التجارة. على أن الأهم من ذلك هو أننا نجد في جميع الطبقات وخصوصاً طبقة الأشراف ميلاً "لتحرير النساء"، وهذا يرجع كما قال فبلان Vebelan إلى رغبة أكيدة ترمي إلى الفرار من حالتهم الهمجية القديمة، ومن استخدامها كأسلحة في يد الرجال من ناحية ولإرضاء تلك "النزعة إلى العمل" التي تزخر بها طبيعة المرأة من ناحية أخرى.

هذا إلى أن هناك كتاباً آخرين قد أبرزوا لنا نقصاً آخر في تقاليدنا الخلقية. وهذا النقص ظاهر تمام الظهور بين نزعتين أخريين من التقاليد، تقاليد منزلية ترمي إلى التعاون لمصلحة الجميع وتقاليد اقتصادية أساسها تنافس الإنسان مع أخيه الإنسان. على أن النتيجة العملية التي قد نصل إليها من ذلك هي نفس النتيجة التي وصلنا إليها من بحوث "فبلين" "Veblen" ومبادئه فإذا أردنا لمدينتنا شفاء مما ألم بها من أمراض وإذا أردنا لمجتمعنا اتزاناً مما انتابه من اضطراب فإنه لن يتأتى ذلك إلا إذا أدمجنا هاتين

النزعتين الخلقيتين وأخرجنا نوعاً من التقليد نعلى فيها من أخلاق المرأة ونمنحها مكانها اللائق بها[7].

على أننا ما رمينا قط من عرض هذه الآراء لمجرد إبراز المعرفة، ولكن لاستغلالها في توضيح ذلك المبدأ القائل بأن القانون الخلقي- الذي يتجلى في أعمال الرجال- هو شيء آخر يختلف تمام الاختلاف- وقد يكون هذا الاختلاف مؤلماً عن ذلك القانون الذي يشير بعضهم إلى أن يعتنقه، وأنه نتيجة لوظيفة ذلك المجتمع المحسوس أو النظام الاجتماعي الذي يعيشون فيه ويعملون وفقاً لمبادئه. ولهذا المبدأ نتائج ترتيبية هامة فإنه لا يشرح لنا فقط أسباب وجود ما يمكن أن نطلق عليه خطأ اسم "المستوى الخلقي للتلميذ"، ولكنه يرينا أنه لا يمكن لأي إرشادات خلقية أن تغير هذه المستويات ما لم يغير المجتمع المدرسي نفسه .. كما أنه يبين لنا أيضاً أن الإرشادات الخلقية تصبح عديمة القيمة ما لم تؤسس على خبرات الطفل الاجتماعية والواقعية، وما لم نساعد الأطفال على حل مشاكل السلوك في ضوء خبراتهم. وهذا كله من شأنه أن يدعم ذلك المبدأ الذي ينادي بأن وظيفة المدرسة هي أن تعطي أطفالها الفرصة التي تمكنهم من تربية أنفسهم في شيء من الحرية مسترشدين في ذلك بتقاليد سليمة. كما أن ذلك من شأنه أن يذكر المدرس بأن التقاليد الخلقية التي يتبعها هو نفسه، والتي يريد لها رواجاً هي في الواقع متأثرة إلى حد بعيد جداً بخبرات اجتماعية خاصة

---

[7] **Alfred Corner: The End of Male Ascendancy.**
Benjamin Kidd: Science of Power.

وبتاريخ معين فهي تتحداه إذاً ليبحث عن أصولها أو مصادرها وليتأكد بنفسه أنها لا تقتصر على النظرة الضيقة لطبقة واحدة فقط أو لشعب واحد فحسب، ولكنها يجب أن تكون أمراً إنسانياً عاماً.

سبق أن قلنا أن الغريزة الاجتماعية تبدأ عملها الدقيق كلما تقدمت السن بالطفل وأقبل الشباب، ومرحلة الشباب من المراحل التي شغف بها كثير من الكتاب. فقد وجد فيها (السيكولوجي) القديم والروائي الجدي مجالاً لإبراز مهارته. ولكن الدكتور "ارنست جونس[٨]" Ernest Jones قد أثبت أن علم النفس الحديث لديه من المعلومات الجديدة ما يمكنه أن يضيء بنا غياهب هذا الموضوع. وأبرز النقط في هذا البحث أن تاريخنا الانفعالي من سن الثانية عشر حتى سن الرجولة الكاملة أو الأمومة الكاملة إنما يشبه تمام الشبه مظاهر التطور السابقة من الميلاد حتى سن الثانية عشرة. فكلما أن المرحلة الأولى تتميز بالانتقال من طور الطفولة الأولى إلى طور الطفولة المتأخرة، فكذلك تتميز المرحلة الثانية بالانتقال من طور "العاصفة والكبت" الذي يلازم مرحلة الشباب إلى طور الهدوء النسبي للبالغ. وعلى الرغم من الفروق السطحية الكبيرة بينهما، إلا أن هناك تشابهاً كبيراً بين طور المراهقة وطور الطفولة الأولى. كما أن المشكلات التي قام بها الطفل قبل سن الخامسة يقابلها الشاب بشكل أوسع وفي مستوى أعلى بين سن الثانية عشرة والثامنة عشرة. فهناك مشكلة "ضبط النفس"

[8] Ernest Jones: Some Problems of Adolescence.

التي يتبلور فيها معظم مشكلات الشباب. ويقابل هذه المشكلة في طور الطفولة الأولى مشكلة ضبط الوظائف الحركية التي هي الشروط الأساسي للعضوية في أي مجتمع راق. وكذلك هناك مشكلة الهروب من شح سجن "حب النفس" إلى حرية الرغبة في الغيرية والاهتمام بغيره من الأقران، ومشكلة الانتقال من الخيال المجتمع حول "حب الذات" إلى قبول العالم الواقعي كما هو. هذا فضلاً عن تلك المشكلة التي يعدها المحلل النفساني مشكلة أساسية ألا وهي إخضاع الدوافع الحسية، وصبغها بصبغة روحية. كل هذه المشكلات تواجه الراشد كما واجهت الطفل ولكن في شكل أكثر تعقيداً وتركيباً. وعلى كبتها بطريق شعوري أو بطريق لا شعوري تتوقف سعادة المراهق أو شقاؤه، وعليها أيضاً يتوقف مدى الصفات الخلقية التي سيخرج بها الشاب إلى طور الرجولة.

ولنفرض الآن أن "جاك" قد وصل إلى هذه المرحلة الخطيرة من حياته– مرحلة الشباب– مرحلة ميلاد جديد للجسم وللعقل. فلقد اعترته بشائر التغييرات في السنة أو السنتين الأخيرتين من زيادة فجائية في الطول. كما فقد ظواهر استدارة الوجه ودلائل الصغر التي كان ينعم بها في طفولته. وتضخم صوته الذي طالما خدمه أجل الخدمات في الأغاني المدرسية كما أن حماسته المدراسة قد فترت وبدأ يهجر هواياته السابقة واعترته موجات مزاجية شديدة، وبالإجمال يظهر كأنه قد فقد اتزانه. ولكن على الرغم من أن "جاك" الذي تراه الآن في السادسة عشرة من عمره

ليس "بجاك" الذي سبق أن عرفناه في سن أصغر من ذلك، إلا أنه يسارع في بناء شخصية جديدة. فهو يهتم بمظهره اهتمامًا غير عادي، ويدقق في مسائل اختيار "ياقته" ويعارض أي نقد يوجه إلى سلوكه، ويشعر شعورًا غريبًا نحو الجنس الآخر، وأما من ناحية العمل المدرسي فنجد أنه قد جمع شتات نفسه ونجح في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، وها هو ذا الآن قد بدأ يقبل بشغف عظم على منهاج أكثر تقدمًا في العلوم وفي الرياضة، ويعلم تمام العلم أنه بإقباله هذا إنما يضع أساس مستقبله ومهنته. وهو يعلم أيضًا أنه أن لم يتحمس بنفس الدرجة لشرف مدرسته ويشترك في الألعاب الرياضية، ويقم بواجب المرفاء على الوجه الأكمل تنحل أخلاقه ويصبح عبئًا على المدرسة ويشار إليه من جميع إخوانه بأنه مجرد "صمام". هذا إلى أن عقله لم يصبح بالسهولة التي كان عليها من قبل، ولكنه قد لحقه تغير عظيم. فقد وصل إلى اللانهائية في الطبيعة وفي العلوم المقلية. ولقد حل محل خيال الطفولة الذي تلاعب بالعالم قديمًا خيال آخر، إذ بدأ يبحث عن معان أعمق وأثبت. فهو يقرأ الآن مؤلفات "داروين" و"كيتس" بحماس شديد، ويشعر شعورًا غامضًا بشبه اتصال بينهما، ويستطيع أن يتحدث عنهما أمام أصدقائه ورفاقه، ولكنه لا يصرح بشيء عن مكنونات نفسه. وقد يذهب إلى الكنيسة في غير أوقات الصلاة في حين قد يخفي في حجرته نسخًا من كتب زنادقة العصر أمثال (توماس أكمبس) Thomas Akampis.

نستدل من هذا على أن هناك عواطف جديدة آخذة في التكوين في نفسية "جاك"، وأن بعض العواطف القديمة قد تغير موضوعها وأصبحت أكثر اتساعًا وأعمق أثرًا. على أن كثيرًا من صفات عواطف الطفولة ستعلن عن نفسها في هذه العواطف الجديدة. ولا ننسى أن نذكر أن عامل الكبت وعامل الإعلاء قد لعبا دوراً كبيراً جداً في طور الانتقال، وأن جزءاً عظيماً من صفات "جاك" وهو طفل بدأت تتحول وتتخذ أشكالاً جديدة كفيلة بأن تميز أخلاقه وتكسبها لوناً جديداً.

ومن بين تلك العواطف الجديدة التي أخذت تتكون لدى "جاك" يهمنا أن نعرف شيئاً عن سيدة "العواطف" تلك التي أطلق عليها "ما كدوجال" اسم "عاطفة اعتبار الذات" ومما لا شك فيه أن عواطفنا تتخذ في بداية حياتنا "صبغة موضوعية"، شأننا في ذلك شأن بقية الحيوانات. فالطفل الشره الذي يرمي إلى أن يستحوذ على أكبر نصيب من الحلوى مثله كمثل كلب شره يطمع في أن يستحوذ على أكبر قطعة من العظم. وكما أن البنت الصغيرة تتباهى بلبسها الجديد في شيء من السذاجة والشعور بالسيطرة، يتباهى الطاووس تماماً بعرض ذيله. وقد يظل الطفل محتفظاً بشيء كثير من الناحية الموضوعية في عواطف حتى في سن النضوج. فقد يشغل الفرد منا بشيء كثير من الأشياء، وقد يجذب هذا الشيء انتباهه لدرجة أنه قد ينسى ما عداه. ويمتاز الإنسان عن غيره من الحيوان بأنه منذ فجر حياته يبدأ يدرك ما حوله من الأشياء، ثم يفكر في نفسه فيما

بعد ممثلاً لمسرحية حياته. على أن مرحلة الشعور بالنفس تبدأ في الظهور عند الطفل عندما يتمكن من التفرقة بين جسمه والعالم الخارجي تفرقة تامة نتيجة لما يشعر به من لذة أو ألم مرتبطة بجسمه. وقد يتسع مدى هذا الشعور بالنفس في هذه المرحلة حتى يشمل ملابس الطفل ولعبه وأسرته، وأصدقاءه. وفيما بعد يتسع أكثر من ذلك فيشمل البيت الذي يسكنه والكلب الذي يملكه والمشروع الذي فكر فيه وهكذا، لأن علاقته بهذه الأشياء لا تستثير فقط عواطفه نحوها، ولكنها تحرك في نفسه– عاطفة كبرى– أو سيدة العواطف ألا وهي عاطفة "اعتبار الذات" التي تعد تلك الأشياء مرتبطة تمام الارتباط بوجدانه وبنزوعه. وبعبارة أسهل تصبح هذه الأشياء رأس ماله الذي يواجه هذا العالم بطريقة شعورية. وبقدر ما يصيب رأس المال من ارتفاع أو تدهور يصيب الشخص والطفل، الفرح أو السرور أو الأمل أو الخوف وغيرها من الانفعالات التي تدخل في تركيب العاطفة. والطفل في أثناء ذلك يتعلم عن طريق اختلاطه بالآخرين فيركز انتباهه في نفسه وفي طبيعة أعماله. وعن طريق المدح والذم والثواب والعقاب الذي يصيب الطفل من أبويه ومن مدرسيه، وعن طريق النقد الصريح اللاذع من إخوانه، وخوفاً من الرأي العام "رأي جماعة النادي" الذي له من القوة العظيمة في دور النضج ما له، نجد أن "جاك" يرحب بتلك الانفعالات والرغبات التي ستصير فيما بعد أهم وأقوى مقومات عاطفة "اعتبار الذات".

وبذلك يصل المراهق الذي ينشأ نشأة صحية من الناحية العقلية إلى فكرة حقيقية عن نفسه شيئاً مثالياً، ويكون رأياً صحيحاً عن نفسه وعما يجب أن يكون عليه. وقد يكون رأي الإنسان عن نفسه مجرد رأي بحيث يلتزم الحدود العامة للشكل الحسن، وقد تكون ذاتية ألهمتها التعاليم والملاحظة والقراءات. هذا وإذا ما تكونت فكرة الشاب عن نفسه صحيحة كاملة لعبت عاطفة "اعتبار الذات" دوراً هاماً في مهام حياة الفرد ولاسيما في الأزمات. ففي هذه الحالة تصبح هذه العاطفة هي المسيطرة الفعالة في حياة الفرد.

وعلى هذا يمكن أن نرى وظيفة "اعتبار الذات" هي السيطرة التامة على العواطف الموضوعية التي تكون الأسس العامة للذات. فلو فرضنا أن أحد المولعين بجمع المال قد أتيحت له فرصة الحصول على المال بوسائل مأمونة ولكنها مدعاة للتساؤل وللاهتمام، فصفة الأمانة التي يتصف بها قد تمنعه عن الانغماس في تلك الطريقة، بل تجعله لا يحيد عن الصراط المستقيم. ولكن إذا لم تكن صفة الأمانة قوية فهناك في ينابيع عاطفة احترام النفس من القوة ما يكفي لكبت تلك الدوافع الوضيعة التي تنتمي لعاطفة حب الكسب غير الشريف أو ضبطها وهنا وفي هذه الحالة يستبطن الرجل الموضوع ويفكر في نفسه شخاً يندمج في مشروعات قذرة غير مشروعة. وهنا يصطبغ تأمله النفس بالخزي والعار لرجعته إلى الخطيئة

في الماضي ولما ينتظره من خجل وتبكيت في المستقبل. على أن تفكيره في نفسه كمنفذ للعمل سرعان ما تبرز فيه عاطفة "اعتبار الذات".

يرينا المثل السابق إلى أي حد يتوقف الضمير، والإرادة الخلقية على عاطفة اعتبار الذات. كما أنه يرينا أيضاً الدور الرئيسي الذي تلعبه الغريزة الاجتماعية في تكوين الضمير. على أن هذه العاطفة لها وظيفة أخرى كبيرة الأهمية، ويتجلى ذلك في لغة الأستاذ (وليم جيمس) الذي قال "إني لأشعر بالخجل يدب في نفسي– وقد عرفت بأني باحث نفساني– إذا عرفت أن شخصاً آخر يفوقني أو يبزني في هذا العلم. ولكني قانع وراض عن نفسي إذا غرقت في جهلي باللغة اليونانية" وذلك لأن عاطفة اعتبار الذات عندي قد ركزت حول نفسي "سيكلوجيا" واتخذت هذا الهدف مثلاً عالياً– وبالإجمال فعاطفة اعتبار الذات مثلها مثل "عجلة البوصلة"، تحدد مجرى غريزة السيطرة في الاتجاه الرئيسي الذي اتخذته للتعبير عن نفسها.

ويجب ألا ننظر إلى وظيفة هذه العاطفة نظرة يسيرة، إذ أن أسس الذاتية– كما رأينا من قبل– معقدة كل التعقيد وقابلة للتطور في اتجاهات متعددة ربما لا يمكن الاستغناء عن بعضها وقد يكون بعضها في النهاية غير ثابت، فقد يكون الشخص موهوباً بطبعه وفي هذه الحالة يقترب من المثل الأعلى اليوناني حيث تتحد وتتزن نواحيه المختلفة، حبه لجسمه ولأسرته ولأصدقائه ولثروته ولنواحيه المادية والروحية (حيث تتحد هذه النواحي المتعددة وتكون وحدة متزنة). ولكن لا يمكن أن نتجاهل مطلقاً أنه حتى

أقوى الشخصيات أخلاقاً لابد أن يقدم من جانبه تضحيات لما عسى أن يتعرض له من احتمالات متعددة. أما ذو الخلق الضعيف فنجد أنه يتأرجح ويتذبذب وقلما يصل في حياته إلى أن يكون ذاتية متزنة مهما كان نوعها[٩]. أما الشخص العادي فنجد أنه بطبيعته يرمي إلى التوفيق بين الذاتيات المختلفة فهو يجرب ذاتيات متنوعة بينها (على لغة جيمس) صراع دائم وتنافس "فجاك" مثلاً في سن الأربعين سوف لا يقتصر على أن يكون مهندساً كهربائياً. ولكن يمكن أن نتصوره وقد أصبح رب أسرة كغيره يهتم ويعضد زوجته ويعمل لمصلحة أولاده ومستقبلهم. وقد يصبح عوناً كبيراً لرجال الكنيسة ينصر القسيس ويهتم بسمعته فردا له آراء خاصة وأعمال جيدة وقد يكون لاعب "جولف" ماهرًا يعمل على أن يقلل عيوبه ويكون سعيد الحظ جدًا لو تمكن من تنظيم الذاتيات المتعددة دون أي صراع أو تشتيت.

وهناك حالات لا تتمكن فيها عاطفة اعتبار الذات من أن تؤدي وظيفتها خير قيام، فلا تستطيع مثلاً أن تسيطر على عملية النمو أو على تنظيم العواطف الأولية. في مثل هذه الحالات يمكن أن نقول أن هناك انقسامًا في الذاتية. وفي بعض الحالات المرضية تشرد بعض العواطف عن الطريق القويم وتسبب انقسامًا تامًا في عاطفة اعتبار الذات، وبذلك تتعدد ذاتيات الفرد وأحسن مثل "للذاتيات المتعددة" ذلك المثل المشهور "مس

---

[9] James: Principles of Psychology chap. x

بوشامب" Miss Beauchamp تلك الطالبة بإحدى الجامعات الإنجليزية التي انقسمت شخصيتها نتيجة لصدمة خلقية، ونتج عن ذلك شخصية ثانوية أطلقت على نفسها اسم Sally[١٠] وهي شخصية اتصفت بكل الصفات التي يمكن أن تتصف بها بنت شريرة. وكانت بين أن وآخر تعطل "مس بوشامب" عن السيطرة على حواسها وعلى مقدرتها على الحركة وكثيرًا ما كانت تسبب الفزع لتلك الفتاة البريئة باعتبارها مسئولة عن ذلك السلوك الفاضح التي اتهمت به.

ولسنا في حاجة لأن تتوقع مثل هذه المآسي في تاريخ حياة "جاك" الذي اتخذنا من تطور نموه وسيلة لدراسة حقائقنا النفسية. ولكن احتمال وجود هذه المآسي وطبيعتها تؤكد تأكيدًا تامًا بأن الذاتية ما هي إلا تنظيم ينمو تدريجيًا، وهذا هو ما حاولنا إيضاحه في الفصل السابق.

---

(10) a) Dr. Marton Prince: The Dissociation of Personality.

b) B. Hart: The Psychology of lusanity.

مراجع الفصل الثاني عشر

1. Mc. Dougall, Social Psychology.

2- A. F. Shand. The Foundations of Character.

3- J. M. Baldwin, Social and Ethical Interpretations.

4- J. W. Slaughter, The Adolescent.

5- Olive Wheeler, Youth.

6- Stanley Hall, Adolescence.

7- Eduard Sprangee, Psychologie des Jugendalters.

8- L. T. Hobhouse, Morals in Evolution.

10- J. Drever and M. Drummond, The Psychology of the Preschool.

11- Susan Isaacs, Intellectual Growth in Youg Children.

12- C. Burt, The Young Deliquent.

الفصل الثالث عشر

أداء المعرفة والعمل

لقد تتبعنا في الفصل السابق نمو الذات من ناحيتها الوجدانية، لأن شهواتنا وانفعالاتنا هي "أسس تكوين الأخلاق". وقد لاحظنا عند مناقشتنا للناحية العقلية– الفصل الحادي عشر– أنه لا يمكن تنظيم الوجدانات في شكل عواطف، ولا يمكن أن تنتظم العواطف في تكوين الذات دون أن يصحبها نمو آخر يوازي هذا النمو– نمو في النواحي التي يتأثر بها الوجدان، ونمو في النزوع وفي أنواع العمل الناتجة عن هذه الناحية الوجدانية. فانفعال الخوف مثلاً قد تستثيره فرقعة قنبلة، وأما عاطفة الكراهية فلا بسببها إلا عوامل أعمق وأكثر تعقيداً كإضرام نار الحرب. على أن تلبية الذات ككل لا يمكن أن يكون إلا لتلك الأمور المعنوية كالقيام بالواجب.

من هذا يتضح للقارئ أن النزوع الناتج عن الانفعالات وعن العاطفة وعن نمو الذات ليس بالبسيط، وإنما هو مركب كثير العناصر.

وهدفنا الذي نرمي إليه الآن في هذا الفصل هو أن ندرس بالتفصيل نمو المعرفة والعمل. ومن المهم جداً في عملية التربية أن نعرف وأن نتذكر دائماً أن الإدراك والنزوع مرتبطان أتم الارتباط. وهما يكونان وحدة عضوية وثيقة بحيث لا يمكن أن ينفصل أحدهما دون أن يهدم الآخر. على أننا يمكن أن نتلمس بسهولة هذا الارتباط ولو لم يكن ظاهراً في مظاهر النشاط

الأولية. فالفرد منا لا يمكنه مثلاً أن يتأكد من الشكل العام لشيء من الأشياء أو يتعرف محتويات صورة من الصور دون ملاءمة مستمرة بين العين والرأس، وما يتبع ذلك من تركيز عضلات أكثر دقة. والدليل على ذلك أن القارئ إذا فتح فمه على آخره وفصل بين شفتيه فصلاً تاماً ،وبدأ يفكر في طريقة نطق كلمتي Parallelogram, Prism فإنه لا يستطيع ذلك دون أن يقاوم ميلاً قوياً لتحريك شفتيه ولسانه. زد على ذلك أنه لا يستطيع أن يفكر في تلك الكلمات عقلياً إلا إذا تذكر على الأقل حركات شفتيه ولسانه. ومن الناحية الأخرى إذا تهيأ الإنسان لكتابة بعض الجمل، وبدأ يتأمل ما يجري في عقله في أثناء عملية الكتابة، فإنه يلاحظ أن هذه العملية مصحوبة "بكلام داخلي Inner speech بمعنى أنه ينطق بالكلمات وبالجمل نطقاً صامتاً بصوته أو بصوت من يملي عليه. وهو إذا التبس عليه هجاء كلمة من الكلمات، فإنه يتصورها بعين عقله، ويرى طيف خيال هذه الكلمة أمامه مكتوباً مطبوعاً.

ونحن إذا ما انتقلنا إلى مظاهر النشاط العقلي الأكثر رقيًا، وتتبعنا الصلة بين المعرفة والعمل، وجدناها من الدقة بحيث تحتاج إلى تحليل دقيق لإظهارها. ومع ذلك فهي ليست بعسيرة، إذ يمكن الوصول إليها إذا ما تعمقنا في البحث وفي التحليل. فنحن نعتقد مثلاً أن البرهنة على نظرية هندسية ما هي إلا عملية عقلية بحتة، ولكن إذا ما طلب من المتعلم أن يطبق المثلث أ ب جـ على المثلث هـ ء و، فإنه يظهر جليًا أن الحركة لا

يمكن فصلها مطلقًا عن التفكير. والشخص المفكر الذي يبرهن على حل تمرين هندسي قد يبدو لنا أنه لا يقوم بأي حركة قيامًا فعليًا، ولهذا كان من الواجب أن تتذكر دائمًا أن مثل هذا المفكر قد مرت عليه منذ طفولته ومنذ أن بدا يتعلم فن الهندسة أمثلة كثيرة من هذا النوع، بحيث أصبح حل هذه التمرينات وأمثالها أمرًا مألوفًا لديه.

ولنقيم للقارئ دليلاً آخر على صحة ما نقول، نرجع رجعة سريعة إلى اختبارات الدكتور بيرت Burt في الاستدلال، ذلك الاختبار الموضوع لأطفال في سن العاشرة "أمامنا أربع طرق وقد جئت من الجنوب وأريد الذهاب إلى "ملتن Milton"– والطريق الأيمن يؤدي إلى جهة ما– والطريق الأمامي (الشمالي) لا يؤدي إلا إلى مزرعة– ففي أي اتجاه إذا تقع ملتن"؟ قد يصل القارئ إلى الجواب الصحيح وهو "الغرب" بإحدى الطرق الآتية:

أولاً: قد يتخيل القارئ نفسه في موضع شخص مقبل من الجنوب ويهمل الطريق الأيمن– أي الشرقي– وذلك لأنه يؤدي إلى ناحية أخرى، وكذلك يهمل الطريق الشمالي لأنه يوصل إلى مزرعة فقط. وبذلك يجد أن الطريق الوحيد الذي عليه أن يسلكه هو الطريق الأيسر أو الغربي.

ثانيًا: وربما استعان القارئ برسم تخطيطي خيالي بدلاً من الحركات الخيالية.

ثالثًا: وقد يلجأ بذاكرته مستعينًا بما عرفه عن الجهات الأصلية الأربع، ويحذف منها الجهات الجنوبية والشمالية والشرقية، فلا يبقى أمامه إلا الجهة الغربية.

ومهما يكن من أمر الطريقة التي يتبعها القارئ للوصول إلى الحل الصحيح، فإن قوة حجته مبنية في أساسها على نتائج خبراته أو أعماله السابقة التي قام بها مرارًا كثيرة، والتي تعبر عن نفسها الآن في شيء من الوضوح.

هذه الحقائق السابقة الذكر تؤيد ما يقوله (براد لي Bradley) من أن التفكير أو الاستدلال ما هو إلا القيام بتجربة مثالية؛ فنحن إذ نتخيل إنما نفعل كذا وكذا، ونلاحظ ما يترتب على ذلك من نتائج، على أن الأفكار ذاتها لا تنجو مطلقًا من شباك العمل حتى ولو كان ذلك التفكير تحليقًا في سماء البحوث الميتافيزيقية، حيث لا تدب سحابة في الجو ولا تهب ريح في الأفق، وحيث لا يستطيع أن يصل صوت الإنسانية المعذبة فتفسد ذلك السكون المقدس الأبدي.

لأن مثل هذا النوع من التفكير يرتفع فوق هامة الكلمات. وحتى الكلمات المعنوية مثلها مثل الصور العقلية قد تشير إلى حركات طبيعية. فلو أخذنا مثلاً القضية الأولية الآتية "إذ طرحنا خمسة من اثنى عشر كانت النتيجة سبعة نرى أنه على الرغم من أنها ليست أمرًا ميتافيزيقيا إلا أنها قضية مجردة أو معنوية جدًا بالنسبة للطفل أو لضعيف العقل، وقد

يفهمانها إذا سنحت الفرصة لهما فاستخدما مجموعة مكونة من اثنى عشر شيئًا محسًا كالنقود مثلاً واستبعدا منها خمسة ثم قاما بعد القطع السبع الباقية. اما المجرب فيمكنه أن يستدل بسهولة على النتيجة السابقة بمجرد قوله ١٢– ٥ = ٧. على أن مثل هذا المجرب لم يصل إلى هذه الثقة بالنفس من تلقاء نفسه وبهذه السرعة، بل كان عليه أن يبدأ كما بدأ الطفل وكما بدأ الغبي. على أن قضيته التي نطق بها ما هي إلا تدليل مختصر جداً لتلك الحركات السابقة الذكر، وهي مفهومه لديه لأنها كذلك. ونحن ما زلنا نكرر أن القضايا الميتافيزيقية وإن كانت قد بعدت في أساسها عن مظاهر النشاط المباشر، إلا أن مثلها بالضبط مثل غيرها من المستويات الأكثر انحطاطاً، فهي متصلة بالعمل، وهذا الارتباط هو الذي يصبغ على التفكير أهميته.

وهذا هو أساس ذلك المبدأ التربوي الخطير "التعلم عن طريق العمل" الذي يتضمن أن الفهم والعمل أمران مرتبطان بطبيعتهما بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر دون خسارة تصيب الطرفين معاً. وهذا هو ما يعنيه "السير ج. ج طومسن Sir J. J. Thomson" من قوله أن أمهر الرياضيين لحقتهم الدهشة عندما رأوا بأعينهم أن النظريات يمكن إثباتها عملياً. كما أن أي حقيقة رياضية تصبح أمراً عديم القيمة إذ لم يروها تجرب أمامهم. من أجل هذا السبب عظمت قيمة الناحية العملية في التربية، وبخاصة في تدريس الحساب والجغرافيا والعلوم الطبيعية، لاسيما في المراحل

المبكرة من حياة الطفل. وإذا لم نتمكن من تقديم النظريات في قالب عملي بحت فيحسن تقديمها في شكل تجارب خيالية، فهذا أفضل بكثير من تقديمها على شكل عرض منطقي[1]. وهذا أيضاً هو السبب الذي من أجله ينادي باستخدام الطريقة التمثيلية في تدريس التاريخ. أما طريقة مناقشة التطبيق العملي للمبادئ التاريخية والسياسية، على مشاكل الوقت الحاضر، فلا تناسب إلا كبار الأطفال. على أننا نذكر أنه سبق أن أكدنا بأنه حتى الناحية الخلقية نفسها يجب أن تدرس عن طريق المواقف والتجارب الطبيعية والاجتماعية. وكل ذلك يتفق مع ما سبق أن ذكرناه عن قيمة اللعب التعليمية.

ولقد كانت نظريات علم النفس القديم تنادي بأن منشأ جميع أنواع العمليات العقلية الراقية هو الاتصال الإدراكي بالعالم الخارجي، والطريق الوحيد لهذا الاتصال هو الحواس. فالحواس في رأيهم هي نوافذ العلم. أما أنصار علم النفس الحديث فيؤكدون أن أساس المعرفة هو بلا شك أعمق من ذلك، فهي لا تشمل الإحساسات فقط، ولكن تشمل الحركات العضلية التي يستثيرها بتلك الإحساسات أيضاً. فتمثال كونديلاك "Condillac" الذي تخيله إذا وهب الحواس البشرية حاسة بعد حاسة، لا يمكن أن يصبح إنساناً ذا ذكاء ما دام تمثالاً، وبذلك يعجز عن أن يجيب بالحركة ما يتحداه به العالم الخارجي ولقد كان "سيجان" Seguin المربي

[1] T. P. Nunn: Teaching of A gebre.

الطبيب هو أول من أدرك القيمة التربوية لتلك الحقيقة، فقد لاحظ أن ضعاف العقول من الأطفال يعجزون عن القيام بأسهل الحركات المنظمة. فهم لا يستطيعون القبض على الكرة وقذفها كغيرهم من الأطفال العاديين، كما أنهم يعجزون عن تتبع خط سيرها، وذلك بالتوفيق بين حركات العين والرأس. على أن بصيرته النافذة جعلته يعتقد أن سبب ضعفهم العقلي هو هذا النقص؛ لذلك نجد أنه لجأ إلى أقصر الطرق الممكنة وحاول إصلاح ضعفهم العقلي عن طريق إصلاح ذلك النقص الظاهر فيهم. وقد أخذت الدكتورة منتسوري عنه هذه الطريقة واستخدمتها في علاج العاديين من الأطفال. ففي مدارس منتسوري يقضي الطفل وهو في سن الثالثة أو الرابعة من عمره معظم وقته في تزرير زراير، وفي ربط شرائط، وفي وضع الأسطوانات والأشكال الهندسية المختلفة في فجواتها الخاصة بها. وتدعي منتسوري أنها بطريقتها هذه إنما تصنع أمتن الأسس للوصول بالإنتاج العقلي أو بالعمليات العقلية الراقية إلى درجة الكمال[٢].

---

[٢] وتقول (مس مارجريت ماكملان) **Miss Margret Me Milan** في ذلك الكتاب ما يأتي "أن الجزء الأعظم من غباوة الأحياء الفقيرة وتأخرها مثل **Deplford** إنما يرجع إلى عدم تمرين الحواس الأساسية التي لا تقتصر على العين والأنف والأذن فقط بل تتجاوزها إلى غيرها من الحواس الهامة كالشم وحاسة الإحساس بالحرارة واللمس وهذه أم الحواس، ولا يتمكن أكثر من طفل في كل أثني عشر طفلاً أن يميز بين نوعين من أنواع الرائحة فبعضهم يقنع بأن يعيش في بحر من العرق نتيجة لما يحمله من ملابس كثيرة وبعضهم الآخر يقنع بأن يعيش في العراء بشفتين زرقاوين وبأسنان قصطك، وهي تؤكد أن صبر الأطفال ليس بصبر مطلقاً، ولكنه يرجع إلى ضعف

ولننقل بالقارئ الآن إلى دراسة "ردود الأفعال الحسبة الحركية" sensori- motor reactions فهي– كما سبق أن أشرنا في هذه النظرية– تتضمن مدى ما ستكون عليه القوى الإنسانية من نجاح وقوة. ولنناقش حالة تكاد تكون مثالية لمثل هذا الموضوع. اقتربت من كلب صغير في حالة سكون راقداً على جانبه، وبدأت أنبه جلده بأن مررت يدي بخفة خلف كتفيه. وبعد تكرار هذه العملية مرة أو مرتين سرعان ما بدأت أرجل الكلب الخلفية تتذبذب في حركات منظمة توقيتية تحولت بسرعة إلى

قوة إحساسهم. وأحسن علاج لمثل هؤلاء حمام بارد فهذا بما فيه من قوة إنعاش الحواس ونفخ العضلات قد يكون فيه البداية الحقيقية الاستيقاظ النواحي العقلية والخلقية.

1- Mc. Dougall: Fatigue (Report of Brltish Association. (1908)

على أن طما كدوجال" يفسر بالطريقة نفسها تدرج فعلى الخمر في شاربها، من مجرد تلك الصحوة التي يسببها أول كأس منها إلى تلك النهاية المحزنة التي لا يعي بعدها شارب الخمر شيئاً مطلقاً. على أنه يجب أن نلاحظ أن النزعة الحديثة بين أطباء الأمراض العصبية ترمي إلى تقليل تلك الأهمية التي كانت من قبل للوصلات العصبية ووظائفها، فلم نصل بعد إلى حالة يقين فيما لو كانت هذه الوصلات تعد مواقف تشريحية في الممرات العصبية. وإذا كان الأمر كذلك يصعب علينا أن نعرف كيف يمكن لمقاومتها أن تلائم نفسها بدون انقطاع كما تسبح الأفكار ذهاباً وجيئة في العقل، ويلبي الجسم نداءاتها المختلفة بحركات متنوعة. وحتى في حالات الفعل المنعكس الأولى التي تتبع المؤثرات العصبية فيها طرقاً معبدة. وإذا فرض بأن طريق الفعل المنعكس أو ممره قد أصابه العطب، فهذا لا يتضمن زوال (هذا الفعل المنعكس)، فالمؤثرات العصبية لابد أن تتخذ طرقاً جديدة كتلك المؤثرات القديمة. وحلا لهذا النزاع يقترح "ماك كردي" **Mc Curdy** قائلاً أن أهم ما يميز الفعل المنعكس ليس في أن مؤثراته العصبية تتبع مجموعة معينة من الخلايا العصبية، ولكن هناك (تشكيلة محددة من المؤثرات) قد تحملها أي مجموعة مناسبة من الخلايا العصبية. ومثلها في هذه الحالة كمثل النغمة في التشكيلة الموسيقية التي يمكن تميزها بسهولة خلال اللحن.

حركة نشيطة للخدش، ولكن إذا توقفت يدي فجأة عن "التربيت" تظل حركات الكلب السابقة برهة من الزمن ثم تتلاشى- وما علينا لكي نفهم ما حدث بالضبط- إلا أن ننظر بمنظار المشرح (الفسيولوجي) لنرى ما يحدث تحت الجلد. الواقع أن في أسفل المنطقة التي حدث فيها "التربيت" بقع كثيرة هي منطقة الضغط التي تخرج منها خيوط بيضاء يمكن أن نتتبعها في سيرها حتى تصل إلى النخاع الشوكي الذي يوجد داخل العمود الفقري، وهي في طريقها إليه تتجمع وتكون حزماً من الأعصاب المتراصة بعضها بجانب بعض، المرتبطة فيما بينها كما ترتبط الأسلاك الكهربية في حبل كهربي.

وقبل أن تدخل الحزمة العصبية في النخاع الشوكي مباشرة عن طريق الجذع الخلفي، Posterior Root نجد أنها تتخذ طريقها بين فقرتين من فقرات العمود الفقري بحيث يتصل كل خيط من جانبيه بكرة صغيرة من المادة العصبية مكونة جزء من عقدة الجذع الخلفي. على أنها فيما بعد هذه الكتل العقدية تدخل الخيوط العصبية النخاع الشوكي وهناك تتفرع إلى حزم رفيعة تلتف حول العقد التي تنشأ هناك.

هذا وكل نواة بخيوطها تكون "خلية عصبية Neurone" أو وحدة من وحدات الجهاز العصبي، والنواة هي جسم الخلية أو هي الخلية العصبية ذاتها وهي محور نشاط الخلية، أما الخيط الذي يربط منطقة الضغط بجسم الخلية فيعرف بالمحور "Axon" أو بالحبل العصبي للخلية. وفيما بعد هذه

النقطة يوجد أل "dendron" الذي ينتهي بحزمة شجيرية "dendrite" ولما كانت وظيفة الخلية العصبية نقل التأثير العصبي من الجلد إلى النخاع الشوكي فقد سميت باسم خلايا موصلة أو مستقبلة "Afferent". أما نهايات المحاور– حيث استثير التيار العصبي نتيجة عملية التربيت– فتعرف باسم الأعضاء المستقبلة أو باسم بالمستقبلات "receptors".

والتيار العصبي المرسل خلال الأعصاب المستقبلة يمر عن طريق شجيراته في خلية أو أكثر من الخلايا العصبية الموصلة التي تقع داخل النخاع الشوكي، ولكي يتم هذا الاتصال تماماً، ولكي يصل التيار العصبي إليها، لابد من مروره خلال الوصلات العصبية التي تعترض الاستمرار أو الاتصال التشريحي للتيار العصبي بأن يسير من خلية إلى أخرى في اتجاه أمامي فقط. على أن هذا التيار يمر بعدة طرق من خلية إلى أخرى أي من خلية عصبية موصلة إلى خلية عصبية موصلة أخرى داخل النخاع الشوكي عن طريق "الوصلات العصبية". ولكي توقظ الشعور لابد أن يتخذ التيار طريقه إلى أعلى إلى ذلك الامتداد للنخاع الشوكي الذي نسميه المخ، وأخيراً ينتهي إلى اللحاء الحلزوني الذي يتكون من المادة العصبية التي تكون سطح النصف الكروي للمخ، "Cerebral Hemisphere". ولكي تتم الدورة وتحدث الحركة لابد أن يسير التيار من النخاع الشوكي في خلايا عصبية من نوع ثالث معروفة باسم الخلايا الحركية أو المرسلة، "Efferent motor, or affector"، وإذا كانت الحركة إرادية وليست

بمنعكسة فإنها لابد أن تبدأ من اللحاء "Cortex" وبذلك نصل إلى حقيقة هامة وهي أن اللحاء المخي هو الآلة العظيمة لضبط حركات الجسم وتنظيمها، وهو الوسيلة الوحيدة التي عن طريقها تكتسب قوة إبصارنا وفهمنا للعالم الموضوعي المنظم ذي الأبعاد الزمانية والمكانية. هذا من الناحية الحسية؛ أما من الناحية الحركية فهو القوة التي نستمد منها سلوكنا ومهارتنا الإبداعية. وتقع أجسام هذه الخلايا العصبية داخل النخاع الشوكي، أما محاورها فتشق طريقها نحو النهايات في حزم عصبية شبيهة بتلك التي تحمل "الأعصاب الموصلة"– سابقة الذكر– إلى النخاع. وعن طريق هذه الحزم العصبية يوزع التيار العصبي في العضلات. وهناك يحدث الانقباض الذي تنشأ عنه الحركة.

من هذا نرى أن كل خلية عصبية محركة ما هي إلا ممر نهائي مشترك بين مختلف التيارات العصبية التي تصلها بطرق عدة لا نهائية عن طريق الوصلات التي تصل المخ بالنخاع الشوكي، ومن هنا كان السر في التغير اللانهائي للحركات الاختيارية التي قد تحدث تحت تأثير ضبط المخ. ولكي تتم الصورة التي بدأنا برسمها للجهاز العصبي لابد أن نذكر أن معظم الجذور الخلفية للنخاع تحتوي هي بدورها على "محاور موصلة" تشق طريقها إلى الأعصاب المحركة أو الخلايا المحركة "Effector Neurones" خارج النخاع الشوكي. وبالنظر إلى هذه الخلايا العصبية يمكن الوصول إلى كل منها بتيار عصبي يسير في خط واحد، فالتأثير الناتج عن هذه الخلايا لا

يمكن تعديله تعديلاً إرادياً فهي تكون فيم بينها جهازاً يسمى بالجهاز غير الإرادي أو الجهاز الأتوماتيكي "Involuntory automatic system". على أن هذا الجهاز يتكون من ثلاث مجموعات رئيسية منفصلة عن أعصاب القدمين والذراعين بالجذوع العصبية وهذه المجموعات هي:

أولاً: مجموعة صغيرة في الرأس وظيفتها ضبط جريان الدم وحركات الجهاز الهضمي والجهاز الإخراجي وضبط الحركات الآلية للعين.

ثانياً: وهناك زيادة على ذلك خلايا عصبية محركة مرتبطة بكل مجموعة رئيسية في الجهاز الأتوماتيكي "Automatic System" وهذه تضبط إفراز الغدد العرقية في الجلد والغدد الهضمية.

ولنعد الآن بالقارئ إلى كلبنا الساكن، فعندما تصل التيارات العصبية التي استثارتها اليد إلى النخاع الشوكي، نجد طرقاً معبدة من قبل ضعيفة المقاومة، بحيث يتمكن التيار أن يمر من الخلايا الموصلة إلى الخلايا المحركة للرجل. هذا هو السبب الوحيد الذي من أجله لم يثر المؤثر سوى الخدش، ولم يثر أي حركة أخرى في الجسم أو في الأعضاء. ويستخدم علماء الأعضاء اسم "جهاز الأفعال المنعكسة" Reflex System ليضعوا ذلك الاتصال الداخلي بين مجموعة من الخلايا الموصلة ومجموعة أخرى من الخلايا المحركة. ومن أمثلة هذه الأفعال المنعكسة الأولية الأولية حركة الركبة غير الإرادية، وكذلك حركة العين عند اقتراب شيء غريب منها. وقد تكون هذه الأفعال المنعكسة معقدة كما هو الحال في حالة هذا

الكلب؛ فالفعل المنعكس الذي ظهر من خدش الكلب لابد أن يتكون بشكل خاص من شأنه ألا نحصل على حركات سهلة فقط، ولكن على انقباضات منتظمة تسببها العضلات المتضاربة التي تسبب حركة الرجل حركة أمامية خلفية.

ومع أن التيار العصبي يسلك طرقاً ممهدة بالفطرة، إلا أنه لا يقتصر عليها وحدها. وما على القارئ إلا أن يقوم بتجربة سهلة، بأن يضع ذراعه على مائدة بحيث تكون راحة يده إلى أعلى، ثم يرفع ثقلاً مربوطاً في خيط بأصبعه عدة فترات متتابعة تتراوح بين الثانية أو ما هو أقل منها، فإنه يلاحظ أن أصبعه قد لحقه التعب، وأن هذا التعب ينتقل إلى بقية الأصابع، ثم إلى العضلات السفلى، ثم إلى بقية الذراع والكتف. ويريد "ما كدوجال" أن يثبت بهذه التجربة أن التعب يسبب مقاومة الوصلات العصبية التي تعترض تيار الفعل المنعكس الأصلي، ثم يبدأ هذا التيار المنعكس يفيض على الممرات المجاورة، ويزداد هذا الفيض اتساعاً كلما ازدادت مقاومة هذه الممرات(٣). على أن عملية "التثبيت" التدريجية حركة تعلمناها بطريق

---

(3) **Me. Dougall: Fatigue (Report of British Associattion. 1908)**

على أن "ما كدوجال" يفسر بالطريقة نفسها تدرج فعلي الخمر في شاربها، من مجرد تلك الصحوة التي يسببها أول كأس منها إلى تلك النهاية المحزنة التي لا يعي بعدها شارب الخمر شيئاً مطلقاً. على أنه يجب أن نلاحظ أن النزعة الحديثة بين أطباء الأمراض العصبية ترمي إلى تقليل تلك الأهمية التي كانت من قبل للوصلات العصبية ووظائفها، فلم نصل بعد إلى حالة يقين فيما لو كانت هذه الوصلات تعد مواقف تشريحية في الممرات العصبية. وإذا كان الأمر كذلك يصعب علينا أن نعرف كيف يمكن لمقاومتها أن تلائم نفسها بدون انقطاع كما تسبح الأفكار ذهاباً وجيئة

المحاولة والخطأ (انظر باب التقليد) ما هي إلا عكس العملية السابقة، فالمقاومة التي يلاقيها التيار في الممرات الهامة تقل قلة عظيمة وذلك بسبب التمرين الناجح، وفي النهاية تحصل على ما يسميه علماء النفس باسم الفعل المنعكس الثانوي.

وما الحركات البدائية للحيوانات ذوات الجهاز العصبي إلا أفعال منعكسة، وتظل هذه المنعكسات أساس المهارات التي تكتسبها تلك الحيوانات. فالطير مثلاً يتعلم كيف يلتقط الحب، أو كيف يطير بمجرد نمو أجنحته وما يصحبها من أجهزة عصبية دون أن يعد لذلك من قبل. وبالمثل يولد الطفل وقد زودته الطبيعة بالمقدرة على المص والرضاعة، وتتكشف عن أفعال منعكسة أخرى كلما نضج جهازه العصبي. والطفل في أول مرة يهنأ بالرقاد في هدوء، ولكن سرعان ما تحين تلك الفترة التي لا يمكننا أن نمنعه الوقوف، ويحبو بسرعة فائقة على الأرض بيديه، على الرغم من أنه لم ير مطلقاً أحد والديه يقوم بذلك، وفيما بعد يتمكن من الانتصاب فالمشي. وقد يبدو أن يكون ذلك نتيجة تشجيع أهله المعجبين

في العقل، ويلبي الجسم نداءاتها المختلفة بحركات متنوعة. وحتى في حالات الفعل المنعكس الأولى التي تتبع المؤثرات العصبية فيها طرقاً معبدة. وإذا فرض بأن طريق الفعل المنعكس أو ممره قد أصابه العطب، فهذا لا يتضمن زوال (هذا الفعل المنعكس)، فالمؤثرات العصبية لابد أن تتخذ طرقاً جديدة كتلك المؤثرات القديمة. وحلاً لهذا النزاع يقترح "ماك كردي" **Mc Curdy** قائلاً أن أهم ما يميز الفعل المنعكس ليس في أن مؤثراته العصبية تتبع مجموعة معينة من الخلايا العصبية، ولكن هناك (تشكيلة محددة من المؤثرات) قد تحملها أي مجموعة مناسبة من الخلايا العصبية. ومثلها في هذه الحالة كمثل النغمة في التشكيلة الموسيقية التي يمكن تميزها بسهولة خلال اللحن.

به، ولكنه في الواقع يمضي بفضل استعداده للمسير. على أن الأعمال المعقدة التي سيقوم بها الإنسان فيما بعد ما هي إلا نمو لتلك المنعكسات في نظم أوسع.

وقد سبق أن شرحنا– في باب التقليد– كيف تتكون تلك المجموعات أو المركبات "Synthesis" ولقد قام العلماء بكثير من التجارب في هذا المضمار، وظلت هذه المسألة موضع تجارب كثيرة في علم النفس. ومن هذه التجارب تلك التجربة التي قام بها و. ف. بوك "W. F. Book" على تعليم الآلة الكاتبة أو كيبورد الكمبيوتر. ولقد سجل "بوك" منحنى يبين مدى تقدم كل متعلم، ولاحظ أن هذا المنحنى قد سجل موجات متباينة، وأن كل موجة تقابل مرحلة معينة تتفق مع مركبات الأفعال المنعكسة. وأول هذه المراحل هي مرحلة تعلم المواضع الصحيحة للحروف.. تلك العادة التي من شأنها أن تصبح فيما بعد أفعالاً منعكسة ثانوية تساعد الكاتب على وضع أصابعه على مواضع الحروف المطلوبة. وما أن يتمكن المتعلم من هذه المقدرة حتى تزداد سرعته في الكتابة، وبذلك يسجل المنحنى خطوات جديدة للتقدم. ثم يعقب ذلك هضبة يستدل منها على ثبات المتعلم على سرعة واحدة، ويعقب هذه الهضبة موجة أخرى وهكذا. وتفسير هذا سهل وهو أن "عادات" وضع الأصابع على الحروف قد تجمعت في مقاطع وكلمات، وهذه جميعها يستثيرها مؤثر واحد، وهو إذا ما تكونت هذه النظم الجديدة من الأفعال المنعكسة يقل اهتمام المتعلم بالكلمات الفردية، وبذلك تحدث الغلطات التي يقع فيها

ويحدث التأخير. ومما يستحق الذكر أن المتعلم لا يتغلب على غلطات عادة "مواضع الحروف" إلا بعد أن تتكون لديه عادات أكثر رقياً. وفيما بعد نصل إلى هضبة أخرى تتفق مع ظهور عادة كتابة الجمل. على أن الهضبة الأخيرة أقل تحديداً وربما لا تحدث مطلقاً. وقد لاحظنا أن التصور بأنواعه المختلفة يلعب في أثناء عملية التعلم دوراً خطيراً. ولو أن عنصر التطور قد يسقط من الحسبان كلما ازدادت المهارة، فيصبح في مقدرة المتعلم أن يكتب الكلمة أو الجملة، إذ أن دافع الكتابة تعقبه الحركات المطلوبة. وربما كان هذا هو السبب في أن "طريقة اللمس" "Touch Method" منذ البداية أحسن بكثير من طريقة النظر "Sight Method" التي يضع الفرد فيها أصبعه على الحرف بعد أن تراه عينه. وقد تكون الدكتورة منتسوري محقة في استخدام "الطريقة الحركية" لتعليم الأطفال أشكال الحروف بدلاً من الطريقة البصرية. وهي تشجع الأطفال على تمرين أصابعهم على حروف بارزة، ويرسمون أشكالاً في الهواء بعد غمض أعينهم أو تعصيبها.

على أن نتائج تلك التجربة قد ألقت ضوءاً عظيماً على طريقة تعلم الخط. فبعض المدرسين يرى أن أحسن وسيلة لذلك أن نبدأ بتدريس "الكلمة" على أنها أصغر وحدة لغوية ذات معنى. على أننا نرى أنه إذا أريد تعليم الطفل الكتابة الجميلة والخط المقروء، فعلى الطفل أن يبدأ بتعود عادات أسهل من ذلك. على أننا لا ندري سبباً لعدم استخدام طريقة اللعب التي استخدمتها الدكتورة منتسوري والتي كانت سائدة في

مدارس الحضانة قديماً، والتي من شأنها إعطاء الحروف المنفصلة معنى تاماً. على أننا يجب أن نستفيد من نتائج الأستاذ "بوك" التي تحذرنا:

أولاً: السماح للطفل بالتقدم من تلقاء نفسه من مرحلة الحرف الواحد إلى مرحلة الكلمات.

ثانياً: يجب أن تكون الكلمات التي تقدمها للطفل من الكلمات التي يستطيع أن يقرأها بسهولة.

وبالجملة يمكن أن يقول أن "الطريقة الصوتية" Phonic Method التي يستطيع بها الطفل أن يتعلم بناء الكلمات التي نغمتها تشبه مدلولها، والتي فيها يضم الطفل الحروف المتحركة بعضها إلى بعض هي الطريقة المثالية- ولكن حيث تكثر في اللغة الكلمات الشاذة في هجائها-كما هو الحال في اللغة الإنجليزية- فأحسن طريقة استخدام طريقة الكلمة The Word Method.

إن مثل هذه الطريقة تتطلب تعليم القراءة والكتابة في أن واحد واستخدام الحروف التي من نوع واحد. على أن تعليم القراءة يتطلب تكوين "عادة التعرف" المعقدة، أما تعليم الكتابة فيتطلب تكوين "العادات الحركية" على أن تقدم الطفل في القراءة والكتابة،- الفنين الشقيقين- لابد أن يحقق المبادئ التي سبق أن شرحناها في بداية هذا الفصل. ونحن إذا وقفنا خلف شخص يقرأ قراءة جيدة وأمسكنا بمرآة صغيرة وقربناها من عين القارئ، وجدنا أن عينه لا تتحرك باستمرار على السطر المكتوب،

ولكنها تقطع السطر في قفزات من ثلاث إلى خمس، يفصل بين النقرة والأخرى فترة زمنية هي فترة راحة قصيرة جداً. على أن عملية التعرف لا تحدث إلا في أثناء فترة الراحة أو الإدراك. ويقرأ الشخص عادة مجموعة الكلمات المرتبطة ارتباطاً منطقياً بنظرة خاطفة، فالجملة هي وحدة القراءة الجيدة عند القارئ الجيد. ونتيجة لذلك وجب أن نبدأ بتعليم الأطفال العادات الإدراكية السهلة، إذ أن أسهل القوانين العلمية يؤكد بأن العادات الأولية لا يمكن أن تصل إلى درجة كمالها إلا بعد أن ينتقل الإنسان إلى عادات أكثر رقياً[٤].

إن الحواس نوافذ المعرفة وبالإضافة إلى الحواس الخمس المعروفة منذ القدم تضيف الحواس الآتية:

١- الإحساس بالحرارة وبالألم وهذه مركزها الجلد.

---

[٤] ونحن ننصح بأن معنى ما يقرأ يجب أن يكون مفهوماً لدى الأطفال. على أن هذا المبدأ السهل كثير ما يهمل عندما يتعلم الأطفال في فصول كبيرة؛ فكثيراً ما نقابل أطفالاً يتمكنون من قراءة أي شيء يعرض عليهم، ولكنهم لا يفهمون معنى ما يقرءون. على أن أيسر علاج لهذه الطريقة هي "استخدام طريقة اللعب" ونحن ننصح بأن يعطي الطفل "أوامر مكتوبة" ونطلب منه تنفيذها. على أن هذه المسألة لا تقتصر على صغار الأطفال، بل يجب أن تمتد فتشمل من الكبار من يجدون صعوبة كبيرة في كسب المعلومات من الكتب. فإن عادة فهم ما يقرأ يجب أن يتعودها الأطفال منذ البداية. ويجب أن نميز بين هذه الطريقة وطريقة "القراءة العالية" التي لا يمكن عدها أكثر من فن الفنون- قريبة جداً من الموسيقى والتمثيل.

٢- حواس أخرى تستقبل المؤثرات من الداخل ومركزها الجهاز الهضمي وغيره من الجهازات الداخلية. وهذه تستثيرها عوامل الجوع والعطش والصحة والمرض وغيرها من الإحساسات الغامضة المرتبطة ارتباطاً تاماً مع حاسة "التعرف الشخصي" Personal Identity.

٣- الإحساس الحركي وعن طريقه تتمكن من إدراك موضع حركات الرأس والجذع والأطراف. هذا وللإحساس الحركي مركز آخر أو مجموعة استقبال أخرى هامة مركزها الأذن الداخلية. ولا يقتصر عمل هذه المجموعة على حركات الرأس والعينين فقط، ولكنها مرتبطة بسلسلة من الأفعال المنعكسة المتصلة التي من شأنها أن تحفظ الجسم في الموضع الرأسي وأن تحفظ قوام الإنسان والجذع والعضلات التي تجعل القامة منتصبة انتصاباً غريباً يساعدها على القيام بكثير من الحركات. وعلى ذلك فما يصيب راقص رقصة (الوالتز)، Waltzer من دوار إنما يرجع إلى مثير غير عادي لمجموعة الاستقبال التي مركزها "الأذن الداخلية"- استقبالات (اللابيرنتين)، The Labyrinthine receptors- في حين أن التراجع العضلي الذي يصيب المصارع الذي لكم في فكه الأسفل إنما يرجع إلى تلك الصدمة التي يصاب بها "اللابيرنيث، أو المقاهة"، وبذلك تتعطل منعكسات القامة عن عملها.

هذا ويمكن أن نلخص معظم ما قلناه عن الجهاز العصبي مقتبسين لغة الأستاذ شربحتن "G. S. Sherrington" بأن الجهاز العصبي "جهاز

التكامل والتلاؤم Integrating Mechanism" وإن المخ هو المركز الأعلى لهذا التكامل. على أن هذه الحقيقة لابد أن تكملها حقيقة أخرى– وهي أن الجهاز العصبي آلة محللة أيضاً، وأن اللحاء المخي هو العضو المسئول عن القيام بالعمليات التحليلية الكبرى– من أجل ذلك كان الحيوان الذي ليس له جهاز عصبي، أو الذي جهازه العصبي أولي، لا يمكنه أن يدرك نفسه أو أن يدرك العالم المحيط به إدراكاً تاماً. ولكي يتمكن الحيوان من أن يحصل على أكثر من ذلك، لابد أن تزوده الطبيعة بما يمكنه من استقبال العناصر المختلفة وتمييز الصفات التي يتميز بها العالم. وهذا لا يتم عند الحيوانات الراقية إلا عن طريق أجهزة الاستقبال الكثيرة بما لها من أعضاء مختلفة، فبعضها يتخصص لاستقبال الضوء، وبعضها الآخر باستقبال الصوت وهكذا. وبالمثل لا يمكن أن تتم أي مهارة من نوع راق إلا إذا وجد لدى الحيوان جهاز حركي يساعده على القيام بحركات يختلف بعضها عن بعض. من أجل ذلك لا يمكننا أن نقول أن وظيفة الجهاز العصبي تكاملية فقط ولا تحليلية فقط، ولكنها في كل الأوقات تحليلية تركيبيةAnalytic synthetic ، وهذه الطبيعة الثنائية للنشاط تظهر في مظهر الإدراك والنزوع .

علينا الآن أن نبحث في هذه الطبيعة الثنائية وأن تدرس مظهرها الإدراكي في شيء من التطويل، ولكن قبل أن تتعمق في تفصيلات هذا الموضوع يجب أن تلمح في شيء من السرعة إلى خصائص ذلك السلوك

الذي تظهر فيه القوى التركيبية أو الوظيفة التكاملية في أرقى أشكالها. كثيراً ما نتكلم عن الإرادة، والإرادة في معناها العادي ما هي إلا قوة خاصة يمتاز بها مختلف الناس ولكن بدرجات متفاوتة، ويظهرها الإنسان عادة عندما يقوم بعمل عن الأعمال، أو عند استعداده للتغلب على كل مقاومة تعترضه. على أن الخطأ الفاضح في هذا الزعم هو قولهم أن الإرادة قوة خاصة منفصلة عن بقية الطاقة التي تظهر في غيرها من مظاهر النشاط. فالقوة أو النزعة التي أتخذ بها قراراً خاصاً في لحظة من اللحظات هي العزيمة نفسها التي ألتقط بها دبوساً أو أربط رباط حذائي في أثناء الظلام، فوفقاً لرأي "ماكدوجال" تتضمن الإرادة مظاهر نشاط "عاطفة اعتبار الذات"Self-regarding sentement التي لم يختص بها من مملكة الحيوان سوى الإنسان، ولكن سواء أقبلنا رأي ماكدوجال أم لم نقبله فنحن نوافقه على أن أي عمل "يدوي" لا يستمد نشاطه من نطاق محدود من طبيعتنا، ولكن من خضم تلك الآثار المركبة الشاملة الدفينة. فإذا كان التقاط الدبوس من الأرض يدل دلالة قاطعة على عادة حب النظام المتأصلة في النفس فليس هذا العمل إذا عملاً إرادياً، ولكن هب عائقاً اعترضني في أثناء التقاط الدبوس بأن كان هذا الدبوس في مكان خطر مثلاً، فإن عاطفة لدي تظهر في الميدان ويصبح هذا العمل عملاً إرادياً بلا شك.

من هذا يتضح أنه لا يمكن أن يكون هناك "تربية للإرادة" بحيث يكون هذه التربية متفضلة عن الطريقة العامة التي تتخذها العواطف في أثناء نموها، من هنا نجد أن الدكتورة منتسوري كانت على حق عندما نادت بأن تربية إرادة الطفل لا تأتي إلا إذا ترك الطفل حراً بعيداً عن نزعاته الخاصة. لأننا إذا قيدنا الطفل باستمرار، أو كان الطفل في تلبيته للأعمال ليس إلا ملبياً لنداء غيره وأوامره– في هذه الحالة يضعف تكوين العواطف القوية التي تسير فيما بعد أساساً لسلوكهم المنظم المؤثر، فعواطف الطفل البدائية سوف يعترضها ما يعوقها عن القيام بالأعمال الطبيعية، ووفقاً لقانون شاند سوف ينتقل هذا الضعف من هذه العاطفة البدائية إلى غيرها من العواطف، ويكون نتيجة ذلك أننا نخرج في النهاية رجلاً لم يعرف قط كيف يعمل بدوافع باطنية منظمة– رجلاً ليناً لا يمكنه أن يقف أمام مشكلة ألا فر منها كالطفل يشعر بالخيبة تدب في أعماق نفسه .

وبالرغم من ذلك لا يمكن أن ننكر مطلقاً أن المعنى المادي للإرادة بعض نصيب من الصحة، إذ يختلف الناس فيما يفهم اختلافاً شائعاً في طاقتهم الفطرية. ويتجلى هذا الاختلاف في سلوكهم الإرادي الذي هو على جانب عظيم من التنظيم، أضف إلى ذلك أن هناك اختلافات عامة في الطريقة التي يستثير فيها الإدراك وجداناً معيناً ويسلك به نزوعاً خاصاً، وميز "جيمس" بين صنفين من الناس.

١- النوع الإرادي المنفجرExplosive Type of Will - وفي هذا النوع من الناس، تستبد فكرة من الأفكار بحالة وجدانية خاصة وتتحول في الحال إلى نزوع.

٢- النوع الإرادي المكتوم Obstructed Type of Will وهنا نجد أن النزوع يعوقه ظهور حوائل أو موانع .

ولقد ذهب الدكتور ن. اخ Dr. N. Ach في هذا التحليل إلى مدى أبعد حيث ربطها بالأمزجة. وأضاف إلى التقسيم الرباعي القديم للأمزجة نوعاً خامساً فأصبحت الأمزجة الأربعة القديمة- الدموي والصفراوي والليمفاوي والسوداوي ويضاف إليها نوع خامس هو "النوع الحذر" ولقد أشار إلى ذلك قائلاً، أن أصحاب الأمزجة- الحذر والدموي والصفراوي يتأثرون إلى حد كبير جداً بالمؤثرات الخارجية، ويشتركون جميعاً في ميلهم إلى الحركة، في حين أن أصحاب الأمزجة الليمفاوي والسوداوي يشتركان في افتقادها لتلك الصفات. وإذا وازنا بين أصحاب هذه الأمزجة من ناحية الإرادة وجدنا أن الميول المتغلبة لدى أصحاب المزاج الدموي والمزاج الحذر والتي تحركها إلى العمل ليست بقوية فقط في بدايتها لديهم، ولكنها تحتفظ بقوتها مع تدرج يسير في القلة في أثناء قيامهم بالعمل. أما قوة إحساس صاحب المزاج الحذر وشدة حيويته فتجعله يرحب بالعمل وتمده بالحركة أو بالقدرة على تكييف نفسه في أثناء تقدمه في هذا العمل..أما ذو المزاج

الليمفاوي فهو بطيء في حركته، ولكنه إذا تحرك تمسك بأهداب العمل الذي يقوم به وجاهد فيه حتى النهاية.

أما الدموي فله مثل الحذر فهو ينقص الفرص للعمل وهو مستعد تمام الاستعداد لذلك، وتظهر عليه الميول الغلابة نفسها، ولكن سرعان ما يهدأ في حماسه لدرجة أنه قد ينقطع عن العمل قبل نهايته، على أن تفاؤله سرعان ما ينسيه إخفاقه، فيقدم على القيام بعمل آخر بعزيمة ونشاط جديدين– ويختلف عن هذا ذوو المزاج الصفراوي والسوداوي، فهؤلاء ينقصهم وجود الميول الغلابة، ولا يستطيع الصفراوي المزاج أن يبعد نفسه عن الأشياء .

ومع أنه كثيراً ما ينتهي به الحال إلى الإخفاق لعدم قدرته على توجيه مجهوده، إلا أن حساسيته تدفعه إلى أن يواصل العمل من جديد، وبذلك يشق طريقة في الحياة بأي شكل كان. أما الشخص السوداوي فيشترك مع الصفراوي في ضعفه دون أن يشبهه فيما يعوض عليه هذا الضعف من حيوية الحواس والحركة، ولذلك فهو عديم التأثير تعوزه الحساسية، ونراه عاجزاً عن أن يقوم بعمل عبقري من تلقاء نفسه، بل لا يؤثر فيه قطعاً ألم الخيبة أو الإخفاق الذي يجعله يستجمع نفسه ليصل إلى النجاح في النهاية.

ويرى بعض علماء التحليل النفساني أن هذه الأمزجة المختلفة تتكون لدى الإنسان منذ طفولته الأولى، مثلها في ذلك مثل المزاج المنبسط والمزاج المنقبض الذي سبق أن تناولناها في الفصل الثاني عشر. على أن

بعضهم يعتقد تمام الاعتقاد أن هذه الأمزجة موروثة فما ورثه الإنسان من هبات وسواء أسلمنا بالرأي الأول أم الثاني فيما لا شك فيه أن هذه الأمزجة ليست إلا خصائص الطفولة تتجلى في سن التعلم بحيث أنه يبدو من الصعب أن تتغير فيما بعد– ولذا كان من الواجب– فيما إذا ظهرت هذه الأمزجة في أي درجة من درجات الوضوح أو الثبات– أن يعمل لما حساب خاص في معالجة أمور الأطفال.

مراجع الفصل الثالث عشر

1- C. S. Sherengton, "The Integrative Action of The Nervous System.

2- W. H. Gaskell, The Involuntary Nervous System.

3- J. T. Mac Curdy, Common Principles in Psychology and Physiology.

4- K. S. Laskely, Basic Neural Mechanisms in Behaviour.

5- H. Holman; "Seguin and the Physiological Methods of Education".

6- E. Rignano; "The Psychology of Reasoning".

الفصل الرابع عشر

نمو المعرفة

من الصعب علينا أن نحدد بالضبط أو نصف بالدقة بداية حياة الطفل المالية، ولكنه من المعقول جداً أن نقول أن العالم يبدو للطفل عند ولادته (كما وصفه جيمس) وكأنه عالم مضطرب كثير الضوضاء "Blooming Buzzing Confusion" ولكن لا نلبث حاجات الطفل الجسمية وشهيانه وغرائزه التي لا تزال في فجر ظهورها أن تحدد البداية التي بها يبدأ الطفل بمهاجمة هذا الاضطراب، ويتدرج في إزاحة الستار عن مجهولات هذا العالم وتكون أداته الوحيدة في معمعة هذا القتال هي أفعاله المنعكسة– دعنا الآن من أيام الطفولة المبكرة جداً ولنتصور أننا وصلنا إلى مرحلة يتمكن فيها الطفل من ملاحظة الأشياء المحيطة به وأنه مدفوع في ملاحظته بدافع غريزة حب الاستطلاع، وأن هذه الغريزة قد استثارتها رؤية ملعقة فضية براقة فإننا نعلم ماذا يحدث من ردود أفعال متعلقة بالملعقة من ملاحظة وبسط لليد وقبض على الملعقة وحمل لها وغير ذلك من ردود الأفعال.

وبعد عدة محاولات خاضعة لقانون "المحاولة والخطأ" يتمكن الطفل من حمل المعلقة إلى فمه. ولابد أن القارئ قد لاحظ أن القوى التحليلية، التركيبية– التي سبق أن تكلمنا عنها في الفصل الماضي– قد بدأت تلعب دوراً هاماً منذ البداية– لأن الطفل تمكن أولاً من أن يميز بريق الملعقة عما

حولها من الأشياء التي هي أقل جاذبية ثم أن مجرد إدراك الطفل وجود الملعقة إدراكاً حسياً وشعوره بوجودها كشيء مستقل منفصل عن نفسه يتضمن شيئاً من التنظيم تقوم به الطبقة العليا من المخ "His cerebral cortex"، ولكن دعنا نتدرج أكثر من ذلك .

وفي اليوم التالي تظهر الملعقة مرة ثانية أمام الطفل فيراها وقد بدا عليه شيء من السرور فيحملها مرة ثانية– ولكن في شيء أكثر من السهولة والمهارة– إلى فيه مستفيداً من خبرة اليوم السابق ويدل سلوكه على أن موقفه الإدراكي إزاء هذه الملعقة لم يكن كما كان أمس. ولكن التساؤل ما مدى هذا الاختلاف؟ كل ما يمكن أن نقوله في شيء من التأكيد هو أن الطفل وهو يتأمل هذه المرة في الملعقة فإن مظهرها يبدو مركباً في عينيه أو بعبارة أخرى تتلون خبرة اليوم خبرة أمس بحيث أن الملعقة اليوم وإن كانت ملعقة أمس إلا أنها لم تصبح الملعقة نفسها بالنسبة للطفل فشكلها وبريقها وبرودة ملمسها وبسط اليدين من أجلها ومحاولة القبض عليها والشعور بالنصر الذي أعقب النجاح في هذه العمليات– وأخيراً نشوة الفرح التي اعترت الطفل من حفظه على جسم بارد صلب بين راحتيه– كل هذه العمليات استطاع الطفل بفضل قوته التحليلية التركيبية– أن يميز بينها وأن يجمع شتاتها في خبرة موحدة ذات هدف وشكل منسجم بحيث أنه إذا رأى الملعقة مرة أخرى ، فإنه يستطيع أن

يسترجع كل هذه الحالات عن طريق استثارة تلك الآثار المركبة التي تسجل فيها ذلك الشكل أو تلك الملعقة.

ووفقاً لذلك القانون العام الذي سبق أن ذكرناه في الفصل الخامس فإن معظم تفصيلات تلك الآثار المركبة يهبط دون المستوى الشعوري ولكن على الرغم من هذا الهبوط قد ترتفع تلك التفصيلات أو بعضها إلى المستوى الشعوري إذا دعت الحالة إلى ذلك ضرورة ما– وعلى ذلك فروح الألفة التي تبدو على الطفل عند رؤية الملعقة مرة أخرى تشعره بالسرور وهذا ما يدعوه إلى القيام بما قام به من تجارب سابقة على الملعقة وبعبارة أخرى هناك لمدى الطفل.

١– ميول باطنية مهمة تدفعه إلى تكرار العملية مرة ثانية.

٢– عودة شعوره السابق بالنجاح وما يصحب ذلك من شعوره بالسيطرة واعتبار الذات .

٣– عودة الشعور بالسرور الذي أحس به الطفل من قبل عند وضع الملعقة في الفم. كل هذه العوامل يختلط بعضها بعض بمجرد رؤية الطفل للملعقة وتصبغ عليها لوناً جذاباً ونحن إذا استعرنا لغة الباحث النفساني قلنا أن هذه الخبرات قد ألقت على الملعقة معنى جديداً.

وقد تفخر الأم بعد ذلك بفترة وجيزة بأن طفلها أبدى اهتماماً كبيراً بملعقة خشبية كبيرة كانت موضوعة على مائدة الطبخ ونفهم نحن من سلوكه هذا أنه قد فهم أن هذه الملعقة تنتمي لفصيلة الملعقة الفضية وهذا

يتضمن مقدرة أرقى لقدرة الطفل على التحليل والتركيب وذلك لأنها تدل على :

١- أن الأشكال المتعددة التي اتخذتها الملعقة الفضية عند وضعها في أوضاع مختلفة متعددة قد ثبتت وأصبحت جزءاً من الآثار المركبة للملعقة.

٢- أن الأشكال التي اتخذتها الملعقة الخشبية وإن كانت تخالف تلك التي اتخذتها الملعقة الفضية إلا أنها كفيلة بأن تستثير نشاط ذلك المركب.

٣- أن هذا النشاط التي استثارته الملعقة الخشبية يحمل في ثناياها نشاطاً كافياً عن الملعقة مركب الأثر بوجه عام يستطيع به أن يتعرف الطفل "بعض" الشيء على الملعقة الجديدة وكلمة "بعض" هنا زادت قيمة إذ أن الطفل لا يستطيع أن يتنبأ بهذا "البعض" بالضبط فقد يقول الطفل لنفسه "لقد رأيت شيئاً من هذا النوع من قبل" أو "هذه لابد أن تكون ملعقة ولو أني لا يمكن أن أدلى بالسبب- أو لابد أن تكون هذه ملعقة ولو أنها مختلف بعض الشيء عن الملعقة الفضية إلا أنها تشبهها في شكلها العام".

ومن ذلك يمكننا أن نقول أن الطفل قادر على القيام بعملية "التجريد" فقد جرد الشكل العام عن غيره من الصفات الخاصة بالملعقة ولو أنه ليس هناك ضرورة مطلقاً لأن يشعر الطفل بما هو فاعل- هذا ولقد أوضحت تجارب (الدكتور ت . و. مور).

"Dr. T. W. Moore, The Process of Abstraction" ما سبق أن قلناه عن مقدرة الطفل على التجريد في ميدان الإدراك الحسي،

التعرف، وكان مور هذا يعرض على تلاميذه مجموعات بها صفوف من الصور المضحكة الخيالية لمدة قصيرة ثم يعرض بعضها مجموعات أخرى.

ومع أن أشكال المجموعتين كانت متباينة إلا أن شكلاً واحداً فقط تكرر في المجموعتين ولكن بأوضاع مختلفة وطلب "مور" من تلاميذه أن يبينوا متى لاحظوا أن شكلاً من الأشكال قد تكرر أكثر من مرة وأن يبينوا أيضاً حالتهم العقلية في أثناء القيام بهذه التجربة. هذا ولقد أثبتت التجارب أن إدراك الشكل المتكرر في المجموعتين المتباينتين قد مر في مراحل متعددة– فقد شعر الرائي في البداية وكأن شيئاً غامضاً أو شكلاً ما قد تكرر ثم يتمكن فيما بعد فيتعرف على الشكل معرفة مبهمة كأن يراه دائرياً أو مكوناً من نقط وبعد ذلك ينتقل إلى دور معرفة الشكل معرفة صحيحة ولكن يشوب هذه المعرفة بعض الشك أو الخطأ وأخيراً يصل إلى معرفة حقيقية عن موقع الشيء وشكله الدقيق.

واختتم الدكتور "مور" تجربته يشير بأنه في حالة إدراك الأشياء إدراكاً بصرياً تنتظم الأشياء التي تقع تحت عين الرائي في "نظم عقلية" Mental Categories بعضها عام جداً وغامض وبعضها الآخر دقيق وسنطلق عليها جميعهاً اسم "مدركات كلية "Concepts وقد نستعير لغة مستر "سترت" Mr. H. Sturt ونسميها "نماذج Patterns أو نظاماً schemesولكن مهما تكن التسمية التي نطلقها عليها يجب ألا نتصور أنها مجرد أشياء سلبية إذ أنها عوامل إيجابية فعالة توجه وتتحكم في فهمنا

للأشياء ومثلها كمثل (الميول الغلابة أو التوجيهي) Determining Tendencies التي تتحكم في أعمالنا، ويجب أن نعلم أن هذه النماذج "الصور العقلية العامة" مثلها بالضبط كمثل "الميل الغلاب" فما هي إلا المظهر الفعال المركب أي "الصور العقلية العامة" التي تقوم بمعظم أعمالها وهي مختفيه في اللاشعور.

إن معظم المدركات الكلية أو "النماذج" التي تزخر بها عقولنا قد استخلصناها بالتجريد نتيجة خبرتنا الماضية ولكن لابد من التسليم بأن بعض هذه النماذج Patterns فطري، فمثلاً لدينا جميعاً ميل– في أعماق نفوسنا البشرية لأن تركب من خبرات المدركات الحسية عالماً خارجياً يتكون من أشياء منفصل بعضها عن بعض تتفاعل مع بعضها في الزمان والمكان وهذه المجموعات عامة جداً– هذا وغرائز الحيوان دائماً، والإنسان (أحياناً) تتركب من نظم ذات صفات مفصلة كما يتجلى ذلك تماماً في حالة الطيور التي تبني أعشاشها على مثال ما بنته أسلافها، ولا يمكن أن نحدد بالضبط تلك المدركات الحسية التي تقع بين هذين الطرفين. ويؤكد (الدكتور يونج) أن هذا التشابه والانسجام المجيبين اللذين يظهران في عقائد جميع الشعوب البدائية إنما رجعان إلى ما أطلق عليه اسم "الأنواع القديمة Arche Types" أو المجموعات الجنسية[1] Racial Categories الجامدة التي من شأنها أن تتطلب الإلهام والفهم لكل ما هو إنساني– وقد يبدو للقارئ أن هذه النظرية

([1]) Jung: Instinct of the Unconscious.

متطرفة إلى حد بعيد، والواقع أن قدرتنا على رؤية هذا العالم وعلى فهمه تعتمد إلى حد بعيد على قوة خاصة تمكننا من أن نقرأ الصور العقلية العامة التي تموج به "والنماذج" التي تزخر فيه. وظاهر أيضاً أن بعض هذه"المدركات" قديمة بحيث يزعم "يونج" أنها النموذج الأول– أو الأصلي على الرغم من أنها تتضاعف بسرعة كلما ازدادت تجاربنا– ومن أجل هذا يتمكن الطبيب من تشخيص مرض جديد ويتعرف المهندس كيف تدار الآلة البخارية الجديدة ويتمكن الشرطي من أن ينظم حركة المرور بسهولة، وذلك لأن تجاربهم قد أمدتهم "بصور عقلية عامة" أو بمدركات حسية أو "بنماذج" يتمكنون بواسطتها من أن يقبضوا على ناصية الأمور بأيدهم والواقع أن المتخصص بعمل من الأعمال لا يبذل مجهوداً كبيراً في عمله لأن جزءاً كبيراً منه تقوم به مظاهر نشاط المركبات فيما تحت المستوى الشعوري.

ونحن إذا ما طرقنا باب الإدراك الحسي وجب أن نقيم وزناً كبيراً للإدراك البصري، ولكن ما قلناه ينطبق بشكل عام على جميع أنواع المدركات الحسية والحواس– ومما لاشك فيه أننا ونحن نسمع لحناً من الألحان ندرك "النموذج الموسيقي" الذي تعبر عنه النغمة الموسيقية بحيث إننا نتمكن من إدراكه من بين الجمل الافتتاحية، وإذا عزف بنغمات أخرى فنحن نتمكن من ذلك الفهم لأن الصور العقلية العامة مسجلة كما لو كانت نظاماً تبعياً في "الأثر المركب الأصلي". كذلك في حالة تعرفنا سيارة خاصة بما تحدثه من صوت معين أو كتاب معين بملمسه والبرتقالة برائحتها

فهذه الإحساسات يفهمها العقل بسرعة عن طريق مظاهر النشاط للمدركات الكلية المبنية على الخبرات السابقة. ففي الضوضاء الخاص يتعرف العقل على سيارة معينة وفي الرائحة يتذوق العقل طعم البرتقالة ومعرفة شكلها كما يتعرف العقل كتاباً مطبوعاً بقراءته. من أجل ذلك يمكن أن نقول أن بني البشر ما هم إلا سجناء في دائرة إحساساتهم ولكنهم في الوقت نفسه أحرار في تفسير تلك الإحساسات ولو أن بعضنا قد ينقصه بعض مظاهر الكون لأنه قد يكون أعمى أو أصم ولكن قليل جداً من كان مثله كمثل هيلين كيلر "Hellen Keller" العمياء– البكماء– الصماء Blind- deaf- mute التي لم تستطع أن تقرأ هذا العالم إلا عن طريق حواس أكثر انحطاطاً.

فالإدراك الحسي إذاً– وهو باكورة مظاهر النشاط العقلي هو المفتاح الذي يمكن أن يفهم عن طريقه بقية المدركات. ولقد طرق جماعة الفلاسفة موضوع الإدراك الحسي ولكنهم قد غالوا فيه غلواً فاحشاً وفصلوا بين القوى العقلية في الحيوان والتفكير المنظم لدى الإنسان والإنسان وحده ولكن هذا مجرد وهم خاطئ رمينا إلى إصلاحه في الفصل الثاني. فالعقل في جميع مستوياته يستخدم طرق التحليل والتركيب. والفرق بين الكلب في إدراكه الحسي وتفكير العاقل المتفلسف ليس فرقاً راجعاً إلى جوهر العملية نفسها ، ولكن يرجع إلى درجة التركيب وإلى مدى العملية وإلى المراد التي يستخدمها.

علينا الآن أن نبحث في أوجه الاختلاف الأساسية، لقد رأينا في حالة الإدراك الحسي العادي أن مدى الفعل المدرك يتعدى ما هو أمام الحواس مباشرة فأنا لا أسمع ضجيجاً ولكني أسمع صوت سيارة وإني لا أرى مجرد بقعة صفراء اللون ولكني أرى برتقالة. والآن نتساءل إلى أي حد يتمادى هذا الإدراك الذي لا يقتصر على الإنسان بل يتعداه إلى مملكة الحيوان فيتجلى هذا في سلوك الكلب الذي عندما يرى سيدة مرتدياً ملابس الخروج يتوقع نزهة خلائية، على أن هذا الإدراك عند الكلاب يختلف تمام الاختلاف عن إدراك المهندس الذي يعرف سر عمل آلة من الآلات وعن إدراك الفلاح الذي يمكنه أن يتنبأ بأحوال الجو بمجرد دراسة الطقس وحركة الريح والطبيب الذي يرى العوارض على المريض فيتعرف نوع المرض وطبيعته ومداه. وينحصر الاختلاف بين النوعين في أن الإدراك في الحالة الثانية أوسع وأدق تركيباً ، إذن فأول دليل من دلائل العمل العقلي الراقي هو المقدرة على التركيب .

وأما الدليل الثاني من دلائل العمل العقلي الراقي فهو دقة التحليل أو التجريد فربما استطاع الكلب الفطن أن يميز ما يقصده سيده من ارتداء قبعة حريرية أو قبعة عادية خفيفة والثانية معناها أنه سيخرج للنزهة مع سيده (صاحبه) أما الأولى فمعناها أنه سيبقى في المنزل.

أما مقدرة الطفل على التجريد فسرعان ما تفوق مقدرة هذا الحيوان التحليلية(٢) فطفل سنه ثماني سنوات إذا ما رأى مستطيلاً طوله ست بوصات وعرضه أربع بوصات مقسماً إلى بوصات مربعة يمكن أن يقرأ في ثنايا هذا المستطيل عن طريقة التحليل أن المربعات تقع في صفوف أربعة وكل صف يحتوي على ستة ويتعلم بهذه الطريقة وبدون عد أن المستطيل يتركب من ٦ × ٤ بوصات مربعة. ويتمكن الطفل أكثر من ذلك أن يسير في تحليله هذا إلى أبعد من ذلك لأنه يرى أن هذه الخاصية التي لهذا المستطيل المعين الذي أمامه تنطبق على جميع المستطيلات ذات الأبعاد المحدودة وبعبارة أخرى يتمكن الطفل من أن يتجاهل كل التفاصيل التي تميز هذا المستطيل عن غيره من المستطيلات والتي ترجع إلى ميزة خاصة هي الشكل العام للمستطيل. ومما هو جدير بالذكر أن هذه القدرة التحليلية الراقية ذات قيمة عظيمة في التفكير الرياضي، العلمي ففي (الميكانيكا) مثلاً نحن نتجاهل كل شيء عن الأجسام إلا مظهراً واحداً فقط هو أن حركة بعضها يؤثر في بعضها الآخر كما أننا لا نهتم في أثناء دراستنا للضوء إلا بعلاقة السلوك بهذا الضوء.

وهناك دليل ثابت تمتاز به العمليات العقلية الراقية. بالإضافة إلى زيادة المقدرة على التحليل والتركيب وهو "درجة الذكاء" فالذكاء عند الحيوان مقصور على المستوى الحسي أي أن الحيوان لا يدرك من المواقف

---

(2) **M. Smith: The Investigation of Mind in animals.**

أو من الأشياء إلا تلك التي تقع تحت حواسه مباشرة. وليس من شك أن لهذه القاعدة شواذ فالكلب الفطن يتمكن من أن يعين لسيده بنغمات نباحه أنه يريد أن يخرج للنزهة وقد يعين أكثر من ذلك عن غرض (كما يفعل كلب المؤلف) فيبحث عن طوقه وسلسلته ويضعها على أقدام سيدة، هذا وأهم ميزة تميز الإنسان هي أنه يهتم دائماً بالحوادث وبالأشياء التي ربما لا تقع تحت حسه بطريق مباشر– وهذا النوع من النشاط العقلي هو ما يدخل ضمن نطاق التفكير. ففي التفكير يعالج العقل مواقف عقلية عامة منفصلة تمام الانفصال عن ذواتها في عالم المحسات ويستخدم المفكر أفكاراً.

والمقدرة على التفكير الحر– أي على استخدام الأفكار دون أي مساعدة من عالم المحسات– تختلف اختلافاً عظيماً بحسب نضج الإنسان العقلي وكسب العادات المكتسبة ودرجة معرفة الفرد للموضوعK فالحدث الصغير مثلاً يمكن أن نستدرجه حتى يتمكن من معرفة مساحته المستطيل ونحن في هذا الاستدراك نبعثه على التفكير ولكن مما لا شك أن مثل هذا الطفل لا يمكن أن يصل إلى هذه النتيجة إلا بعد أن نوجه أفكاره ونهيئه للحل عن طريق رؤيته مستطيلاً حقيقياً نقسمه إلى مربعات– ويتمكن عقل الطفل في المستقبل من تطبيق هذه القاعدة على المستطيلات الممكنة– على أن مثل هذا الطفل لا يمكنه أن يصل إلى الحقيقة كاملة إلا بعد أن يفكر ويتأمل في هذا الرمز، فعقلية الأطفال وعقلية غير المتعلمين لا نفكر إلا عن طريق المحسات التي هي رموز للمدركات الحسية التي لا يمكنهم

تصورها بدون ذلك الرمز(٣)– على أن هناك كثيراً من العقليات الممتازة طبقات المتعلمين لا يستطيعون التفكير دون استخدام الرموز المحسمة– وهناك عقول جبارة لا يمكنها التفكير إلا بهذه الطريقة وهذا هو التبرير النفساني الذي من أجله تستخدم النماذج في التدريس وسيلة من وسائل الإيضاح– على أن طريقة استخدام النماذج في التدريس منتقدة لدى بعض المربين حيث أنها تسلب الطفل ذلك المثير الذي يبعثه على التفكير وعلى التخيل ولكننا نرى العكس فوسائل الإيضاح أحسن وسيلة لاستثارة النشاط العقلي لدى بعض الطلبة في بعض الأحيان ولدى بعضهم الآخر على الدوام(٤)

على أن هذه الحقائق يمكن تطبيقها على الصور الفوتوغرافية وعلى الرسوم البيانية وبالنظر إلى أنها أبعد عن الحقائق المجسمة من النماذج هي بوجه عام وسيلة من وسائل استثارة التفكير أقل أهمية– فالعقل في استخدامه للخطوط، وللألوان ولظل الصورة أو الرسم لا يستخدمها لقيمتها في ذاتها أو لما لها من فائدة ظاهرية– ولكن يستغلها رموزاً يتوصل عن طريقها إلى إدراك الصور العقلية العامة أو الأفكار الخاصة بشيء من

(٣) وأظن القارئ بذكر ما جرى في رواية شكسبير **Two Gentlemen of Verona** فلانس المضحك**The Clowrish Lance** لم يتمكن من شرح طريقة انفصاله عن أسرته إلا باستخدام حذائه، وعصاته وقبعته رموزاً لوالديه وأخته وخادمته.

(٤) اعترف اللورد **Kelvin** العظيم أنه لم يتمكن من قبول النظرية المغناطيسية الكهربية للضوء لأنه لم يتمكن من أن يخترع نموذجاً لها.

الأشياء، وبعبارة أخرى لكي توضح لنا المنظور. ومثلنا في هذه الحالة كمثل الطفل الذي يلهو بلعبته "Meecana" فهو يقتبس من الصورة التصميم الذي يريد بناءه، ولنفرض أن هذا التصميم هو نموذج "لوتس" فنجد أن الطفل يرجع أكثر من مرة إلى التصميم لأنه لا يستطيع أن يحتفظ بمثل هذه الفكرة المركبة إلا بالرجوع إلى النموذج، وهذا ينطبق تماماً على استخدام الرموز في الجبر فالتعبير الجبري ما هو إلا شيء محس يدل شكله على العلاقة القائمة فعلاً بين القيم أو الأعداد– والرموز الجبرية تمكن الرياضي من أن يحتفظ بالمدرك الكلي في عقله فيتمكن من الانتقال من هذا المدرك الكلي إلى مدرك كلي آخر أرقى من الأول ولكنه مترتب عليه .

ونحن إذا قلنا أن شخصاً من الأشخاص يفكر تفكيراً حراً فيعني هذا أنه يفكر دون أن يلجأ إلى استخدام المحسات أو الرموز وكلنا يستطيع أن يفكر مثل هذا التفكير فيما يختص باليسير من الحوادث والعادي من الأمور فنحن نسترجع الماضي وننظر إلى المستقبل وقد نغرق في أحلام من اليقظة– على أن ذوي العقول الموهوبة يمكنهم أن يرتقوا بأفكارهم إلى ما فوق العالم المادي ويغرقوا في العالم المجرد[٥]– ولكن في مثل هذه الحالات لابد للعقل فيها من أن يستعين بما في جعبته من صور عقلية. وهذه ما هي إلا نماذج أو صور عقلية الأشياء المحسة بما فيها من عنصر الحركة– وتلعب

---

[٥] يقال أن السير و. هملتن **w. Hamilton** كاشف المعادلات الرياضية كان يصرف الساعات الطويلة يفكر تفكيراً رياضياً دون أن يلجأ إلى الرموز المكتوبة.

الصور البصرية- دوراً هاماً في تفكير الرجل العادي وفي استدلاله- هذا ويصبح كثير من أوصاف الأشياء عديم القيمة لدى كثير من الناس ما لم يقوها التصور البصرى- كما أن كثيراً من المناقشات تقوم على استثارة بغض الصور الواضحة عن سلوك الأشياء (أنظر الفصل الثالث عشر) [٦].

ولنتحدث الآن عن اللغة وهي في نظرنا أهم وسائل التفكير- إن اللغة أداة للتفكير سواء أكان هذا التفكير حسياً في شكل الألفاظ المنطوقة أو المكتوبة أم كان في شكل صورة لفظية- بصرية كانت أو سمعية أو حركية- هذا واستخدام اللغة في الأصل عادة اجتماعية، وتظهر في شكل بدائي جداً عندما تضطر الحيوانات- بدافع الغريزة الاجتماعية- أن تعمل بعضها مع بعض لغرض الدفاع عن النفس أو من أجل البحث عن الطعام. ونحن إذا نظرنا إلى اللغة نطرة سياحية وسريعة فمهما توهمنا أن اللغة لدى الرجل المتمدين ما هي إلا رموز مقطوع بصحتها يفهم معناها بطريق الترابط ولو أن هذا الوصف قد يكون حقيقياً إلى حد ما إلا أنه ليس الحقيقة كاملة، فقد لعبت العوامل النفسية دوراً هاماً في تاريخ الألفاظ أشكالها ومعانيها. ولكن إذا ما استرشدنا بالنظرية التلخيصية في بحثنا هذا وجدنا أن التاريخ يعيد نفسه مع كل طفل يتعلم الكلام. على أن سلوك الأصم الأبكم يرينا إلى أي حد يتخذ الإنسان من حركات تقاطيع الوجه،

---

[٦] إذا كانت نقطة (ب) تقع شمال نقطة (١) مقدار محدد وكانت نقطة (حـ) تقع شرق نقطة (ب) بنفس المسافة التي بين نقطتي (أ)، (ب) كانت نقطة (حـ) واقعة إلى شمال شرق نقطة (أ).

التمثيل الصامت وإشارات الجسم وسائل للتعبير عن الرغبات والمعلومات والوجدان، واللغة ما هي إلا وسيلة مثل هذه الوسائل من نوعها ومن أصلها- على أن الكلمات عندما تكون غير انفعالية مثلoh, o, hush أو عندما يدل اللفظ على مدلوله مثلsplash o Cuchoo تصبح مجرد حركات أو إشارات شفوية وقد تحل محل الحركات الجسمية أحياناً وقد تكون استعارات صوتية ذات أصل مستقل- على أنه ليس من الضروري أن عمر الطفل في جميع هذه الأدوار التاريخية التي اتخذتها الكلمة حتى وصلت إلى شكلها الحالي- في أثناء تعلمة الكلام- ولكن تظهر عليه الانفعالات القريبة من المواد الأصلية والتي صاحبتها. هذا ويحدث على الطفل أيضاً الاتجاه الحركي الأصلي فتتصل الكلمة بهذه الحركات وتدعو هذه الكلمة تلك الحركة بالذات إلى الظهور لأن الكلمة في الأصل لم تكن سوى تهذيب للحركة الطبيعية أو الاتجاه الأصلي وهذه النزعات في أوسع معانيها تغوص في قراره اللاشعوري ولكنها تظل باقية هناك، جزءاً من المركبات المدفونة، على أن نشاط هذه المركبات يسبغ على كلماته معناها.

ومما يدعم هذه النظرية أن الكتابات التي كانت في البدء ذات معنى محس تميل لأن تصير معنوية فيا بعد- وأحسن مثل لذاك كلة Tend في اللغة الإنجليزية المشتقة من أصل لاتيني "Tendre" ويقصد بها "الامتداد" والتي يمكن أن نعدها بمثابة "إشارة صوتية" مرتبطة بامتداد الجسم وتشبهه في حركته- واستخدام الكلمة وما صاحبها من حركة ارتبطاً وكوناً مركباً

واحداً لدرجة أنه مجرد استعمال الكلمة وحدها يظهر نشاط المركب النفسي بحذافيره– ولما دعت الحاجة لفهم المعنى الضمني الذي نقصده من كلية Tendency فإننا استخدمنا المدرك الكلي الأصلي "للتمدد" رمزاً يمكن أن نفهم به المدلول الحقيقي ونستعمله وبذلك تصبح الكلمة معبرة عن مظهر نشاط مركب جديد على أن هذا المركب الجديد اتخذ من المركب القديم نواة له ومنه يستمد نشاطه ولكن بعد حدوث عملية الإعلاء.

وبهذه الطريقة نفسها يمكننا فهم أي قطعة مكتوبة كالتي تقرؤها بين يديك الآن فهي لم تثر في نفسك غير بعض الصور السمعية أو صدى أصوات الألفاظ نفسها، فالكلمات من شأنها أن تستثير النشاط اللاشعوري للآثار المركبة التي تحتفظ بها القوة التركيبية داخل العقل وتخرج منها بأسرع ما يكون مركباً جديداً ذا شكل جديد ومدى أوسع. وهذه الآثار– التي تنمو في أثناء القراءة هي التي تحدد ميلنا أو اتجاهنا نحو الجمل التي نفهمها فهماً جيداً.

هذا وتميل العقلية الإنسانية أياً كانت إلى استخدام الخبرات البدائية الأولية وسائل للتعبير عن معاني سامية[٧] وهذه الظاهرة تفسر لا مغرى الخرافات والتقاليد والشعائر الدينية والرموز التي تظهر في أحلامنا وهذه

---

[7] **E.JONES: Papers on psycho Analysis.**

جميعها يمكن أن تتخذ منها وسيلة لفهم تطور المدنية بأسره (أنظر الفصل الخامس) ولنضرب لذلك مثلاً،–

نحن إذا استعرضنا تاريخ العلوم الطبيعية تلحقنا الدهشة عند ما نعرف أن الإنسان كان يحاول دائماً أن يفسر الحقائق الغامضة (الظواهر الغامضة) في ألفاظ عادية جداً ففسروا "الطاقة" و"القوة" بأنها ما هي إلا "إجهاد جسمي"– أما "الذرات" و"الالكترونات" فما هي إلا سلوك الأجسام المتحركة– أما "الأثير" ففسروه "بالماء" وهكذا استخدم الشاعر في خياله نفس الكلمات ولكنه كان يعني بها معاني خاصة إذ أنه يرى في المناظر العادية وفي حوادث الأيام المتكررة رموزاً لمعاني ربما لا يستطيع غيره أن يجدها (يعرفها) دون إرشاد منه. فالزهرة الصفراء primrose مثلاً عند من لا خيال له ليست إلا مجرد زهرة صفراء فقط.

تحدثنا في هذا الفصل عن جميع أشكال العمليات العقلية الراقية وجدير بنا أن ننتقل بعد ذلك إلى موضوعي "الاختراع" و"الاستدلال" ففيهما يتجلى مظاهر النشاط الابتكاري بوضوح تام.

و"الاختراع" ما هو إلا إدخال بعض التعديل على التفصيلات الأساسية لمجموعة كانت موجودة فعلاً ومثلها الخالدة في هذه الحالة ذلك الشاب المخترع الذي تمكن من أن يجعل الآلة البخارية تتحرك حركة آلية بمجرد استخدام قطعة من الخيط– على أن "الاختراع" قد ينتج عنه شكل جديد وأحسن مثل لذلك Ark Wright الذي تمكن من تحويل عجلة

الغزل إلى آلة الغزل- وهذا النوع من الاختراع ما هو إلا تركيب جديد لتشكيلات أو "لأجزاء من تشكيلات"- كانت معروفة من قبل- وأنت إذا جمعت بين مضخة كابسة وعربة من عربات الترام أصبح عندك قاطرة حديدية وإذا ركبت آلة غاز وعربة عادية من عربات الطرق وبدلت الغاز بالبنزين تمكنت من الحصول على سيارة وهكذا فالعقل لمخترع إذا يمتاز بما عنده من قدرة جبارة على التحصيل وعلى التركيب- تلك القدرة الشائعة بيننا جميعاً- هذا ويختلف عقل المخترع عن العقل العادي الجامد في قدرته على فصل عناصر الأشياء عن الكل الذي يحتويها ويكون خصباً في إنتاجه الجديد، زد على ذلك أن له من الطاقة ما يساعده على أن يعبر عن نفسه تعبيراً قوياً وينتفع بهذه المواهب انتفاعاً حسناً.

هذا وليس ثمة فرق مطلقاً من حيث المبدأ بين هذا النوع من الاختراع وذلك الاختراع الذي أنتجته عقلية كاتب مثل "ديفو Defoe" والذي تمكن من أن يقدم للقراء موقفاً خيالياً رائعاً يتجلى في شخصية "روينسن كروزو" فما هو إلا إخراج مدهش لحوادث معقولة- على أن الفرق الوحيد بين هذا النوع من الخيال والخيال السابق هو أن المجموعة التي ابتدعها خيال المخرج أو الروائي هي في الواقع للتأمل والتسلية فقط وليست للاستعمال، على أن هناك فرقاً عظيماً آخر بين الاختراع والتخيل- فالتخيل وإن كان في الأصل اختراعاً يستمد مادته من العالم

الواعي إلا أنه لا يعبأ مطلقاً إذا كان هناك بين النموذج الجديد والعالم الواقعي أي صلة.

و"الاستدلال" مثله كمثل الاختراع، إذ أن كلاً منهما يرى عمداً وقصداً إلى البحث عن شيء جديد وكلاهما يعمد إلى أن يكون هذا الشيء الجديد ملائماً للواقع– فالعامل أو الصانع الذي يدير آلة (أوتوماتيكية) لابد أن يتأكد أن خيطها يؤدي وظيفته. وقد رأى ديفوDefoe أن "روبنسن كروزو" لا يمكنه أن يرتدي ملابس مصنوعة من جلد الماعز دون أن يعرف كيف يصنعها فكل منهما قائم بعملية استدلال أو بعملية تعليل– فالتعليل موجود في الحالتين أي أن كلاً منهما بني نموذجاً تعارض عناصره عناصر نموذج آخر موجود فعلاً. هذا ومعظم الاستدلالات في مختلف العلوم– لاسيما العلوم غير الرياضية– من هذا القبيل .

فالجيولوجي يفسر وجود الحفرية فارضاً أنها الهيكل العظمي لحيوان مات، اندثر وغطته رواسب البحر أو النهر، فهذا هو التفسير الحقيقي (التشكيلة الحقيقية) التي توافق الواقع.. أما التعليل في العلوم الطبيعية فيختلف تمام الاختلاف عن هذا النوع من ناحيتين:

أولاً: أنه استدلال تحليلي بمعنى أنه لا يعد الأشياء كما لو كانت "كليات" محسة ولكنها تبحث عن القوانين مثل قوانين نيوتن في الحركة وقوانين الجاذبية والتنافر في المغناطيسية حيث يمكن تلخيص مظاهر معنوية– مجردة تنطبق على جميع الحالات.

ثانياً: أن العلوم الطبيعية ترمي إلى خلق وحدة"Unity" من المظاهر الطبيعية المتسعة المدى وترمي إلى التعبير عن هذه الوحدة بأفكار رمزية مثل "القوة"، و"الذرات" و"الموجات الأثيرية". ولكن على الرغم من ذلك فإن هذه الصفات كما سيرى القارئ الذي يهتم بالناحية العملية- لن تجعل العلوم الطبيعية بعيدة عن الوصف الذي سبق أن شرحناه في عمليات التفكير البدائية.

"ومنذ أن ظهرت الطبعة الأولى لهذا الكتاب ظهرت مؤلفات كثيرة عن مبادئ (الجشتالت) النفسية أو عن علم سيكولوجية الشكل أو الصورة Form. وهذا التحوير العلمي الجديد يوافق ما سبق أن أدلينا به في الصفحات السابقة والتي يعزى للبريطانيين فضل السبق في نشرها. وعلى الرغم من هذا فإنه لا يمنعنا أن نعلق على صفحات هذا الكتاب شكرنا للكتاب الألمان الذين قاموا بقسط كبير من التجارب والتوضيحات- وملخص نظرية (الجشتالت)- يوافق ما سبق أن قدمنا وهو أن رد فعل الكائن الحي لتغييرات البيئة ليس مجرد رد فعل بالمعنى المعروف عند علماء الطبيعة ولكن مجرد تلبية أو إجابةResponse – فمن ناحيته- ليست حساسية الكائن الحي حساسية سلبية تشبه حساسية آلة التصوير ولكنها حساسية إيجابية أو حساسية إنتاجية بحيث تتعرف الموقف الذي أمامها تحت نظام جديد سهلاً كان أم مركباً على حسب ما يكون عليه الحال؛ هدا من ناحية أن الحركات الكائن الحي ليست مجرد حركة

آلية ولو كان السلوك غرزياً– ولكنها تأخذ تشكيلة توافق التشكيلة التي يتطلبها الموقف الخارجي المدرك.

ولقد اتضحت صحة هذه المبادئ وانطبقت على أفراد المملكة الحيوانية بما أجراه كهلر wolfgang Kohler (وهو أحد زعماء المذهب الجشتالتي) على عقلية القردة[٨] ولقد استغل "كهلر" حب الاستطلاع الزائد على الحد عند هذه الحيوانات واستغل شغفها المفرط بالموز في تجاربه– ونظم "كهلر" عدداً من المواقف بحيث لا يتمكن أي قرد من القردة أن يحصل على واحدة من هذه الفاكهة إلا بطريق غير مباشر أو بعد عسر. وقد أظهرت القردة درجات متفاوتة من الذكاء في تلبيتها هذه المواقف ومثلها مثل الإنسان في تلبيته نفس المواقف.

وكانت محاولاتهم محدودة بوجه عام إذ أنها كانت لا تستخدم إلا الأشياء التي تقع تحت بصرهم استخداماً يدل على الذكاء، فإذا كان الموز معلقاً فوق رؤوسها كانت تحصل عليه بالاستعانة بصندوق أو بمكعب من أحد أركان القفص وتضعه تحت الموز وقد يتمكن القرد من وضع صندوق فوق صندوق آخر. على أن معظم القردة ظهر عليها علامات الذكاء باستخدامها عصا تصل بها إلى غنيمتها. ولم يقتصر بعضها على ذلك بل عملت على القذف بالفاكهة إلى جانب محصور تتمكن فيه من الحصول على الفاكهة بسهولة– فالقردة على هذا المنوال تمكنت من أن تكيف

---

[8] **Kohler: The Mentality of Apes.**

نفسها للمواقف الجديدة– ولقد ذهب القرد "سلطان" إلى ما هو أبعد من ذلك– فقد تعلم عن طريق اللعب كيف يثبت طرف عصا سميكة في طرف عصا أخرى أكثر سمكاً واستخدم من العصوين معاً وسيلة للحصول على الفاكهة المحبوبة لديه وكان هو القرد الوحيد في مملكة القرود الذي دفعت به بصيرته وعقليته الراقية إلى أن يخرج خارج القفص ليحضر "سلماً" كان هناك ويتخذ منه وسيلة لإحضار الموز.

ولقد سبق أن وضحنا للقارئ أنه ليس هناك فرق مطلقاً من حيث المبدأ بين سلوك الحيوان في مستوى الإدراك الحسي وبين التعليل المجرد الذي لا يستطيع القيام به إلا الإنسان، على أن تجارب "كهلر" قد أثبتت ذلك إثباتاً قاطعاً.

وعلى العموم ليس هناك جديد في نظرية "الجشتالت" بحيث يضطرنا إلى تعديل بعض آرائنا السابقة أو إلى إضاءة شيء آخر ومنذ سنة ١٩٢٠ ظهرت حركة جديدة في علم النفس اتجهت اتجاهاً آخر يبشر تبشيراً عظيماً بالتقدم العظيم في مضمار نظريات التربية وفي ميادينها العملية. ونحن نرمي بهذا إلى أن نشير إلى أبحاث الأستاذ C. Spearman الخاص بالمقدرة الإدراكية والتي أثبت فيها أن النشاط الإدراكي مهما يكن نوعه يمكن تلخيصه في بعض مبادئ يسيرة هي:

أولاً: كل أثر يستقبله العقل من مؤثر خارجي أو موقف– استقبالاً يضمن تمام إدراكه أي يشعرك بوجوده– فيدرك العقل أنه موجود وفوق

هذا يدرك أنه يدرك– أي يدرك إدراكه له– في حاله إدراك لون من الألوان كالأخضر مثلاً– أو في حالة إدراك رائحة أو طعم أو عمل من أعمال الإرادة– وجود المرئي في مجال النظر يشعرك بوجوده فنراه وتدركه كأحد المرئيات وفي الوقت نفسه تدرك أنك تراه– وكذلك في بقية المدركات الأخرى– فأنا لا أدرك اللون الأخضر فقط بل أدرك أنني أدركه.

ثانياً: ويتلخص القانون الثاني في أن كل مؤثرين تشعر بوجودهما يحملانك على أن تستنبط علاقة معينة ربط أحدهما بالآخر فإذا كان هناك لونان أو ظلان من اللون الأخضر هما (أ)، (ب) وإذا كان لون (أ) أغمق من لون (ب) وأكبر منه فوفقاً للقانون الساق يمكنني أن أدرك كل قطعة على حده دون أن أبحث في العلاقة بين (أ) و(ب) أي دون أن ألاحظ أن القطعة الأولى (أ) أعمق وأكبر في الحجم من القطعة الثانية (ب). ولكن القانون الثاني يؤكد لنا أن هناك نزعة عندي تدعوني إلى إدراك العلاقة بين الاثنين– وفي حالات أخرى أكثر تعقداً قد يستمع الشخص غير الموسيقي ألحاناً (نغمات) Bach ولا يجد فيها إلا مجرد تتابع نغمات لا معنى لها وقد يفهم خصائص كل نغمة ولكنه لا يستطيع أن يدرك الكل قطعياً. وعن طريق التكرار يستطيع أن يجد علاقات بين النغمات المختلفة يجعل منها لحناً خاصاً أو شكلاً معيناً فيستمع أولاً إلى النغم وعندما يفهمه سيدرك التكرار المتعدد للنغمة نفسها ولكن في مستويات متعددة، وبعبارة أخرى أنه سيدرك علاقة تشابه الشكل أو الانسجام الذي يحدث بين عدة

نغمات مختلفة، وهكذا يمكن أن ننتقل إلى فهم القطع الموسيقية الأكثر تركيباً.

ثالثاً: القانون الثالث هو عكس القانون الثاني فإذا عزف شخص من الأشخاص نغمة خاصة على المعزف وطلب مني أن أغنيها معه فإنني ألبي الطلب مباشرة فأقوم بالأغنية- إذ أن عندي نغمة من نوع خاص وعلاقة خاصة وأمكن من أن أستنبط أي مؤثر آخر تربطه بالأول هذه العلاقة وبذلك أتذكر مباشرة النغمة المطلوبة.. خذ مثلاً آخر عندما يعزف (الأوركسترا) في مسرح من المسارح لحن "ليحفظ الله الملك" God Save the King على النغمات المسموعة.

تلك هي قوانين الإدراك الجديدة، New-genetic principles وهي على التوالي.

١- "قانون إدراك الخبرة"، Apprehension of Experience

٢- "العلاقات"، Education of Relations

٣- "المتعلقات" Education of Correlates

ومن السهل جداً أن تتبع (سبيرمان) في الفصول التي كتبها عنها والتي استغلها في إيجاد تنظم معقول لتلك المعلومات المتناثرة عن "الملكات" و"الوظائف" و"الإدراك الحسي" و"الذاكرة" و"الخيال" و"الإدراك الكلي" و"الحكم" ونستطيع أن نقول أن تحليله من السهولة

بمكان بحيث يعجب كل إنسان شديد العجب لأن هذا القانون لم يكشف من قبل– ومن حسن الحظ ليس هناك في هذا القانون ما يعارض مطلقاً نظريتنا السابقة ولكن على العكس فقوانين الإدراك الجديدة لسيبرمان تفسر هذه النظرية إلى حد بعيد جداً ، وهي تبرر مثلاً رأينا بأنه ليس هناك فرق مطلقاً بين الإدراك في مستواه الحسي وبين التعليل المجرد ففي كلتا الحالتين تتحكم قوانين واحدة ، وإذا كان هناك أي فرق فهو فرق في الدرجة أو في المستويات المختلفة وليس فرقاً في النوع وهي فضلاً عن ذلك تحدد بالدقة فكرة التشكيلة وفكرة النشاط التحليلي التركيبي التي سبق أن اعتمدنا عليها اعتماداً دائماً كما أن هذه القوانين مهمة جداً في التطبيقات العملية في ميدان التربية وفائدتها عظيمة إذ أنها تضع لنا أساساً ثابتاً للحكم على سير الدروس.

وأخيراً وبعد استعراض النظريات المختلفة الخاصة بالناحيتين العقلية يمكن أن نقول أن الشعور بالذات الذي يتجلى في الناحية الإدراكية يرمى دائماً إلى غرض قريب مباشر هو السيطرة العقلية على هذا العالم، الذي فيه يبرز الإنسان نشاطه الإبداعي على أن هذا الغرض يتجلى في باكورة الحياة في ظاهرة الإدراك الحسي فالطفل الذي يسر لرؤية بريق الملعقة الفضية والذي يتعرف عليها لعبة من اللعب أو وسيلة من الوسائل هو بلا شك قد سيطر إلى حد ما سيطرة عقلية على هذا العالم– ولكن بنمو العقل يتفرع من هذا الغرض اللاشعوري القريب ثلاثة أغراض شعورية– ولو أن

هذه الأغراض تجتمع بعضها مع بعض باستمرار إلا أن بعضها يتميز عن بعض وهذه هي النواحي العملية، والجمالية، والخلقية ولنحاول الآن أن نشرحها بالتفصيل.

والنزعة العملية في ناحيتنا الإدراكية واضحة كل الوضوح فمما لا شك فيه أن السمع عندما يتحرى عن الطريق إنما يقوم بذلك حتى يتمكن من الوصول إليه وكذلك الحال عندما يسأل السائق المبتدئ عن استعمال العدد والآلات المختلفة فهو إنما يتجشم مؤونة هذا السؤال لكي يتعلم قيادة السيارة! فالسيطرة العملية هي في الواقع الهدف المباشر للبحث العلمي. وهذا الدافع العملي قد يختفي عن الأنظار في بعض الأحيان فالتلميذ الذي يبحث عن سر ظاهرة الكسوف لا يتوقع مطلقاً أن يستغل هذه الأسباب متى شاء ولكن اتجاه تفكيره العقلي هو ذلك الاتجاه الذي يدفع بالشخص إلى البحث عن السيطرة فمما لا شك فيه أن مدى فهم الفرد لظاهرة الكسوف لا تكمل حتى يتمكن الإنسان من أن يتنبأ بحدوث هذه الظاهرة ، وقد تثبت لنا هذه الملاحظة أن الدافع العملي قد يتوارى أو يستتر في شكل آخر تحت ستار الفكر العلمي البحت فالكيميائي الذي يحتقر التطبيق الصناعي لمهنته لا يزال يتحرق عطشاً إلى زيادة المعرفة أو العلم الذي يستمد منه قوة تزيده سيطرة على مادته.. وكذلك حال الأخصائي في علم طبقات الأرض "الجيولوجيا" البحتة الذي لا يزال يدرس باهتمام تكون الأرض.

على أن جون ديوي في سلسلة محاضراته الفلسفية[٩] التي هي في الواقع خلاصة بحوث، ومناقشات دامت ثلاثين عاماً يؤكد النزعة السابقة بشكل واضح، وهو في هذا التأكيد ينحو منحى السلوكيين (أنظر الفصل الثاني) فهو يرى أن المعرفة ما هي إلا فهم الإنسانية للحقائق الحالية للحياة والتي لا ترمي إلا إلى النجاح في الوصول إلى أغراض الإنسانية فمعلوماتنا مثلاً عن النظريات الكهربية ما هي إلا مجرد سلاح نتسلح به حتى نتمكن من توليد الطاقة الكهربية واستخدامها في الإضاءة، وفي تسيير القطارات وفي إرسال البرقيات اللاسلكية وغير ذلك من الأمور، فإذا ما فهم الناس هذه الحقائق فلا داعي مطلقاً إلى التفكير في أشياء كانت موجودة من قبل "كنظرية المثل" لأفلاطون ولا للحقائق الرياضية ولا لقوانين نيوتن للحركة، والالكترونات، والأثير أو أي شيء آخر يرمى إلى شرح أسرار هذا العالم أو تفسيره فالتتابع المستمر للتغيرات التي تلحق بهذا العالم هي كل ما هو موجود وما المعرفة إلا سيطرتنا التجريبية على هذا العالم وما دام هذا العالم في تغير دائم نتيجة لما يلحقه به الإنسان فالعلم ذاته لابد أن يتغير لأنه إذا كان مدلول العام المقدرة على إيداع شيء جديد فقط فلا داعي مطلقاً لأن نعرف المعلومات القديمة.. وتكون وظيفة المعلومات حينئذ هي أن تكون نقطة بداية للمعرفة الجديدة ونحن إذا ما طبقنا هذا المذهب على ميدان الأخلاق أو ميدان الاجتماع فمعنى هذا أنه لا داعي مطلقاً لوجود مثل عالية خلقية دائمة يتحتم على الإنسان أن يتبعها فما يجب علينا أن

---

(9) Dewey: The Quest of Certainty.

نعمله الآن لم يكن محتماً على أجدادنا القيام به لأن عالمنا الذي نعيش فيه يخالف عالمهم الذي كانوا ينعمون به– والمثل العليا الخلفية لعصر الثورة الصناعية بما صحبه من ازدحام في السكان وتعقد في طرق المواصلات وعظمه في القوى الإنتاجية لا يمكن أن تكون مطابقة مطلقاً لتلك المثل التي كانت تسود المجتمعات القديمة البدائية.

ولهذه النظرية تأثير مباشر وسريع على النظريات الترتيبية، فبدلاً من أن تعمل على حفظ التراث الثقافي القديم فإنها تهتم بالحاضر وترمى دائماً إلى استثارة الميول التجريبية عند الأطفال في المدرسة نحو ما يعترضهم من مشاكل عادية واقتصادية أو صحية أو خلقية وترمى أيضاً إلى أن تبث فيهم أنه لا يمكن التفرقة بين هذه المشاكل إذ أنها ماهي إلا مظاهر متنوعة من مشكلة كبيرة هي العمل لمصلحة الجنس البشري– ومن العبث جداً أن ننكر أن المدرسين في أي بقعة من بقاع العالم يمكنهم أن يستفيدوا فائدة كبيرة من هذه النزعة– على أننا نشك بحق فيما لو كانت هذه النزعة تدعنا نترك مجالاً لكل ما يجب أن نتعلمه على الأرض وكل ما نحتاج إلى معرفته".

لقد اعترفنا من قبل بأنه حتى "العلم البحت" يرمي دائماً إلى السيطرة العقلية على مجرى الطبيعة ونحن نسلم الآن بأن هذا الهدف كثيراً ما يكون وليد الرغبة في السيطرة العملية ولكن قد يبدو من التناقض أن نسلم بأن أهمية بحوث " نيوتن"، و"فاراداي"، و"داروين" و"إينشتين"

تنحصر فقط في سيطرتنا المتزايدة على الطبيعة التي أدت إليها بحوثهم أو التي قد تؤدي إليها- أن البحوث التي من هذا القبيل ترمى إلى هدف آخر- ولو أن هذا الهدف علمي نظراً لأنه موضوعي وموجه إلى ما هو كائن فعلاً إلا أنه يقترب من الهدف الإجمالي، ولو أن هناك صلة ما بين الفن والنفسية إلا أنه يبدو مستحيلاً أن نحط من قيمة الأول حتى نصل إلى مستوى الثاني وذلك لأنه إذا اقتصر هدف العملية الإدراكية على الناحية العملية فقط ما تجشمت قوى العقل التحليلية التركيبية مؤونة التعمق في البحث عن الشيء المطلوب بل وقفت عند الحد العملي الذي يتحقق بسرعة- فالرحالة الشغوف يقوم بتسجيل ملامح المدن، والمناظر الطبيعية التي يمر بها على أنها علامات تهديه سواء السبيل- والطبيعي، والكيماوي لا يسجلان من الملاحظات إلا ما يقتصر على الحقائق التي لها اتصال مباشر بالمسائل التي يبحثانها ولكن أهم علامة من علامات النشاط الجمالي هو أنه يرمي دائماً إلى الوصول بالعملية التحليلية التركيبية حتى تصبح هدفاً في حد ذاتها بدون نظر إلى أهداف أخرى ترمى إليها- أن كل ما قدمنا ليس إلا روح الإجابة التي أدلى بها الفيلسوف الإيطالي بنديتو جروس Bendetto Groce عن سؤال وجه إليه في ماهية الفن وقد حير هذا السؤال جميع الفلاسفة منذ عهد أفلاطون الذي عد الفن ما هو إلا تقليد للطبيعة ويقول جروسGroce أن الجمال والفن ما هما إلا تعبير ناجح أو كما سبق أن قلنا إنه هو الوصول بالعملية التحليلية التركيبية للإلهام إلى كل كمال ممكن فالفنان الذي يبتكر صورة جميلة لمنظر طبيعي لا يرمى

مطلقاً إلى أن يخرج صورة طبق الأصل لما يراه ،ولكن هدفه الأسمى هو أن يسجل ذلك الإلهام أو التعبير الذي يجيش في نفسه لما يتأمله من نموذج أو لمظهر طبيعي– وقد يتمكن أن يخرج صورة جميلة لما شوهته الطبيعة وهذا ما لا يستطيع أن يصل إليه الفرد المادي. ونحن إذا ما عرفنا كيف أن خيال المفتن قد حور الحقائق المجردة القبيحة وأخرج منها فناً جميلاً فإننا نتلمس فيها نواحي الجمال بمعنى أننا يمكننا أن نتأمل فيها على أنها تعبير فني ناجح.

وبالمثل لا يبذل أحد جهداً في البحث إذ كانت روايات عطيل Othelloوالملك أوديب Oedipus Rex، روايات حقيقية أم غير حقيقية ولكن استناداً على ما اتضح لنا من ثنايا تلك الأمثلة نجد أن في النواحي الفنية الرائعة جزءاً عظيماً من الحقيقة هي في الواقع أعمق من مجرد الحوادث التاريخية. وهذا هو السبب الذي من أجله أصبح الفن الراقي أعظم قيمة خلقية.. وكذلك أمكننا أن نعزو تلك المسحة الجمالية التي تنتمي لاتساع مجالات البحث العلمي لكونها نتيجة لعمليات تحليلية تركيبية على درجة عظيمة من الكمال.

من هنا يمكن أن نتقدم إلى "الهدف الخلقي" من المعرفة الذي نحن على يقين منه– لقد سبق أن عرفنا أن التكوين الخلقي يبدأ بتلك المرحلة التي يشعر فيها الطفل بأنه مضطر إلى أن يوفق بين نزعاته ورغباته ونزعات الآخرين ورغباتهم (أنظر الفصل الثاني عشر) من ذلك نرمي أن المعرفة

الخلقية هي في الواقع ضرب من ضروب المعرفة العملية فما هي إلا معلومات عملية حاولنا تطبيقها على سلوك الإنسان وعلاقاته الاجتماعية ولكن كلما تعمقت بصيرة الإنسان الخلقية تمكن من أن يرى هدف النشاط الخلقي وهو صالح الفرد وخيره لا يمكن تحقيقه إلا إذا اتفق مع الخير العام أو الصالح العام، من ذلك نرى أن إدراك النواحي الخلقية ما هو إلا إدراك لتلك المبادئ العامة للسلوك.

تلك المبادي التي يجب أن نتتبعها مهما كانت الأحوال، ومن هذا يتضح للقارئ مدى التلاقي أو الاتفاق بين نواحي المعرفة الثلاث أو بين أهداف المعرفة، فالقديس في أوقات تجليه بأرق النواحي الخلقية قد يشعر بأنه على أتم الاتصال بالنواحي الأساسية لحقائق هذا العالم ويتصور بأنه قد كشف عنه الحجاب فرأى ما في هذا الكون من جمال سحري.

مراجع الفصل الرابع عشر

1- H. Sturt، The Principles of Understanding.

2- Dewey, How we Think.

3- K. Kofka, The Growth of the Mind.

4- C. Spearman, The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition.

5- B. Groce, Estetica، Translatio by D. Ainslie.

6- Wildon Carr, The Philosophy of B. Groce.

7- E. F. Carrit, The Theory of Beauty.

8- W. Wundt, Volker psychologie.

9- L. Pearsall Smith, The English Language.

الفصل الخامس عشر

المدرسة والفرد

لقد أدي بنا مجال البحث والمناقشة إلى زيادة الاهتمام بالعوامل الاجتماعية في الحياة المدرسية. وقد يشعر القاري أننا بعدنا عن الحقائق التي سبق أن نادينا بها في مستهل هذا الكتاب. ولإتمام رسالتنا جدير بنا أن نحدد في شيء من الدقة العلاقة بين الحياة المدرسية وما فيها من مواد دراسية، والنمو العقلي للفرد.

الواقع أنه ليس هناك ما يحز في النفس ويدعو إلى الأسى والأسف الشديد أكثر من إضعاف الذاتية وإثباط العزيمة وخيبة الأمل التي كثيراً ما تعوق الطفل في المدرسة، لاسيما إذا كان الجميع يعتقد أنها مدرسة صالحة. أن مثل هذه المدرسة فلما تخفق في رفع مستوى الضعاف من أبنائها على أن الكثير من صالح أعمالها يضيع نظراً لأنها تحد من أفق أولئك الذين يرجى منهم ثماراً طيبة، على أن مثل هذه النتائج قد ترجع في بعض الأحيان إلى عوامل لا يمكن استئصالها- والطفل في حياته أقرب ما يكون إلى الحياة الهمجية ونحن لو تركناه ومجتمعاته التي ينتمي إليها لا يلبث أن يتحول إلى الحياة البدائية حيث تحكم التقاليد والعادات حكماً لا معقب له وحيث يقضى قضاء لا رفق فيه ولا هوادة على النزعات الفردية، وقد ترجع هذه النتائج السيئة إلى حد ما إلى عامل المنافسة المبالغ فيه فباستخدامه إنما تستغل المدرسة سلاحاً شديد الفتك بالمدنية الحديثة فما

مثل المنافسة إلا كمثل الخمر فهي تبدأ باستثارة قوى الفرد إلا أنها تنتهي به إلى حالة تخمد فيها جذوة نشاطه. هذا إذا لم تهبط بشاربها إلى مستوى الحيوان الأعجم، ونحن نعتقد أنه وراء هذه الأسباب أسباب أخرى أعمق منها وأشد تأثيراً، إذ يرجع ذلك إلى الخطأ الشنيع في العلاقة القائمة بين الفرد والمجتمع، تلك العلاقة التي سبق أن تكلمنا عنها في الفصل الأول، ووراء هذه الأسباب ما هو أعمق منها ذلك أننا نستطيع أن نرى الأثر الذي تحدثه الأفكار الخاطئة عن علاقة الفرد بالمجتمع تلك الأفكار التي سبق أن بسطناها في الفصل الأول ، فهناك ذلك الرأي الذي قد يقذفه صاحبه علانية أو يخضع له في تفكيره دون شعور منه، وفحواه أن السلوك الاجتماعي يتضمن التضحية بالذاتية لا إنعاشها ومساعدة نموها. وبعبارة أسهل أنها تعني التضحية بالذات لا تحقيقها على أن منشأ هذا الخطأ هو تلك العقيدة الشائعة التي ترى أن الفرق بين السلوك الأثر من جهة والسلوك الاجتماعي من جهة أخرى ليس إلا فرقاً بين السلوك الذي تستثير الغريزة الاجتماعية من ناحية والسلوك الذي لا تستثيره تلك الغريزة من ناحية أخرى، والواقع أننا لا يمكننا أن ننكر مطلقاً الأثر الذي تحدثه العوامل الاجتماعية حتى في أشد أنواع السلوك أثرة ، فالمحتال مثلاً يدين للعوامل الاجتماعية بمعلوماته عن نواحي ضعف الطبيعة البشرية من جهة وبمهارته في استغلال هذا الضعف من جهة أخرى، على أن السلوك الاجتماعي في أرقى مظاهره يدل دلالة قاطعة على أن هناك ذاتاً قوية وراءها. فرجال البعثات الدينية الذين ينقطعون عن هذا العالم المتمدين

ليبشروا وسط قبائل همجية في أرض تفتك بها الحميات يضحون بالشيء الكثير ومع ذلك فهم لا يضحون بأنفسهم بل أن سلوكهم على العكس من ذلك لا يمكن أن نفهمه إلا على أنه مظهر من مظاهر إثبات الذات لأناس امتازوا بعبقرية وذاتية قوية.

وهذه الأمثلة تلقي ضوءاً على صفات السلوك الأثر أو السلوك المنافي لمصلحة المجتمع. فهناك نوع من السلوك يستغل فيه الإنسان أخاه الأنسان ويتخذ منه على رأي "كانت Kant" وسيلة لا غاية. وهذا النوع من السلوك هو الإثم الذي يرتكبه كل رجل يقضي على غيره بأن يحيا حياة انحطاط ويعيش عيشة خالية من كل معاني الحياة ليصل من طريق ذلك إلى الغني والثراء. وهو أيضاً الإثم الذي تقع فيه الأم التي تستخدم حب بنيها لها كوسيلة لراحتها وسعادتها. وبالإيجاز هو الاستغلال في جميع صوره وأشكاله، وهناك نوع آخر من السلوك هو سلوك أولئك الأشخاص الذين يستغلون مواهب الآخرين وأعمالهم دون أن يقوموا بقسط من الواجب عليهم نحوهم فيقدمون للصالح العام بعض ما أنتجته قرائح هؤلاء ونحن نقصد هنا صاحب الملك المتقاعد والأديب أو المفتن الغارق في تهذيب ذوقه والباحث العلمي الذي يخفي عن العالم كشفاته، أن سلوك مثل هؤلاء الأفراد هو سلوك أثر أو غير اجتماعي وإلى هذا النوع ينتمي معظم أنواع السلوك غير الاجتماعي.

فالسلوك الإنساني– الذي تم تطوره– يضم بين ثناياه ناحية اجتماعية، لأنه يصدر عن نفس زاخرة بالعوامل الاجتماعية. من ذلك نجد أنه قد يسهل علينا أن نقول أن القيم الاجتماعية أو المنفعة هي أحد معايير السلوك حسناً كان أو سيئاً، وقد يبدو لنا أن هذا الأساس النفعي هو أحسن معيار يمكن أن نستغله في حياتنا العادية غير أننا نشك في هذا لو كان هو معياراً نهائياً. فقد يكون السلوك سيئاً على الرغم من كونه سلوكاً اجتماعياً. ومن المحتمل أيضاً أن يكون السلوك حسناً لأنه سلوك اجتماعي– ولندع الآن الكلام عن مساوئ الانغماس في الشهوات– تلك التي ينظر إليها الجميع بعين الاستهجان دون نظر إلى ما يحتمل أن يكون لها من نتائج اجتماعية عاجلة أو آجلة. ولكن يجب علينا أن نذكر أنه من المستحيل علينا أن نقدر النتائج الاجتماعية لقراراتنا الهامة فن منا يستطيع مثلاً أن يجيب إجابة صحيحة عن هذا السؤال على أساس من المنفعة الاجتماعية. هل من الأفضل أن يحبس الإنسان حياته ليوضح ما خفي من أعمال "آخيليوس aeschylus" أو يحسن عملية الزراعة؟ ونحن إذا أعطينا هذه الاعتبارات مالها من قيمة ووزن وجدنا أنه من المستحيل أن نحكم على السلوك الإنساني بمعايير خارجية وإنه لابد من الرجوع إلى ذلك الرأي الذي يقرر أن الحياة الإنسانية مثلها كمثل الأعمال الفنية يحكم عليها بمدى مالها من قوة على التعبير.

ومهما شرحنا هذا الرأي وحاولنا أن نتلمس الحقيقة فأجسامنا أو بالأحرى "أجسام عقولنا" ما هي إلا هياكل للطيف الإلهي، وعلى الرغم من أننا نترك أحراراً كل يضع خطته كما يشاء فإننا مجبرون على أن نشيد هذا البناء في أجمل صورة تسمح بها مادتنا، وبعبارة أخرى أن واجبنا الأسمى ألا ندع طبيعتنا تنمو على غير نظام بل علينا أن نستغل قوة الإبداع لإنتاج أجمل ذاتية نستطيع أن نبلغها- بهذه الوسيلة فقط نتمكن من أن نساير في عملنا خالق هذا الكون- على أن هذا النظام السماوي ليس بالمعيار الذي يمكن أن نقيس به ما نهم به من سلوك قبل أن نقوم به، وذلك لأن الأعمال لا يمكن الحكم عليها إلا بعد ظهورها، وقد تبقي بعد ظهورها سبباً في ارتباك الإنسان في حكمه فترة من الزمن- فالآن لا يشك أحد مطلقاً في أن Keats[1] كان على حق في اختياره للشعر وتركه ما عداه من المهن كالطب مثلاً مع أن النقاد في عصره لم يداخلهم شيء من الشك بأن "كيتس Keats" هذا كان مخطئاً في اختياره. وهذا القانون وإن كان لا يسمح بتطبيق دقيق في دائرة السلوك فلن يؤثر هذا في الحقيقة الواقعة وهو أنه المقياس الحاسم للفضيلة الإنسانية.

ننتهي من ذلك إلى القول بأن ذلك الرأي الذي ينادي بأن وظيفة المدرسة الأساسية هي صبغ التلاميذ بالصبغة الاجتماعية لا ينافي مطلقاً

---

[1] شاعر إنجليزي (١٧٩٥-١٨٢١) لحقته المنية وهو في عنفوان شبابه ولو امتدت به الأيام لوصل بالأدب الإنجليزي إلى مقام رفيع.

الرأي القائل بأن الفرض الأسمى من التربية هو تشجيع الذاتية- هذا وقد سبق أن أوضحنا أن هذا الغرض الأخير لا يشجع مطلقاً الأثرة أو الشذوذ الخلقي وهو لا يفترض أبداً أن الأطفال عباقرة في مواهبهم ولقد عبر عن ذلك كارليل Carlyle في كتابه الأبطال أحسن تعبير إذ قال "ليست العبقرية في التجديد بقدر ما هي في الإخلاص" على أن صفة "التجديد" قد يصل إليها الفرد العادي الذي لا يمتاز بناحية من نواحي العبقرية، ولكن الإخلاص هبة لا يمكن أن يصل إليها إلا نفر يستطيع أن يسير وراء ميوله بحرية كاملة ويستطيع أن يأخذ عن غيره ما يجده ملائماً له لا ما يجبر على أخذه، إذن لابد للمدرسة إلى جانب تعهدها صفات الأخاء والعطف والخدمة الاجتماعية أن تعلم أن أحسن طريقة لأعداد الفرد اجتماعياً إنما هو في تشجيع ذاتيته وأن أرقى أنواع المجتمعات هو ذلك المجتمع الذي يصبح فيه الأفراد أحراراً في اختيار ما يلائم طبيعتهم من الصالح العام على أن يزودوا هذا المجتمع بأحسن ما لديهم من مميزات (أنظر الفصل الأول).

وبهذا نصل مرة ثانية إلى أن الغرض الحقيقي من التربية يجب أن يكون إيجابياً لا سلبياً، إذ أنه لابد أن يرمى إلى تحقيق النشاط المطلق للأفراد لا إلى كبت هذا النشاط، والآن نتساءل ما مكانة التأديب المدرسي من هذه التربية؟ ولكي نتمكن من أن نجيب إجابة صحيحة عن هذا السؤال جدر بنا أن نفرق أولاً بين التأديب المدرسي والأوامر المدرسية وسنرى أنه على الرغم من تداخلهما واندماجهما كل منهما ينتمي إلى

أساس نفسي مخالف للأساس الذي يقوم عليه الآخر. فالأوامر المدرسية ترمى إلى المحافظة على الشروط والأوضاع الضرورية التي تمكن المدرسة من القيام بوظيفتها. هذا وتكون الأوامر المدرسية أكثر إنتاجاً إذا قامت على أساس من التقليد ومن النزعة التكرارية (أنظر الفصل السادس) أما التأديب المدرسي فليس شيئاً مفروضاً من الخارج كالأوامر المدرسية ولكنه شيء يمس الينابيع الداخلية للسلوك وقوامه إخضاع دوافع الإنسان وقواه الفطرية لشيء من التنظيم بحيث تصبغ حالتها الطبيعية غير المنظمة بصبغة منظمة. وبذلك تحل الكفاية والاقتصاد محل التبذير والجهد الضائع على أن بعض نواحينا الفطرية ربما لا تقبل هذا الضبط فلابد إذن من أن يكون قبولها عن رضا وارتياح ونحن نرى أن هذه هي الناحية التلقائية لميل فطري يرمى دائماً إلى أعظم درجات الكمال وأحسن حالات التعبير عن الذات.

وعملية التأديب المدرسي شديدة الاتصال بعملية "التثبيت" بل ربما اعتبرناها في مستوى أرق من مستوى عملية "التثبيت" إذ أنها تختلف عنها في أنها تشمل درجة أعلى من القصد والإرادة فمثلاً كثيراً ما نقول بحق أن حركات الرياضي نظامية ونقصد بذلك أنها اكتسبت كمال الشكل والانسجام وبعبارة أخرى نقصد أن نقول أن هذا الرياضي قد وصل إلى التعبير عن ذاته عن طريق بذل مجهود شعوري وبالمثل إذا قلنا أن شخصاً من الأشخاص قد هذبته الظروف، فمعنى ذلك أنه تعمد استغلال الدروس التي اكتسبها من خبراته السابقة في تشكيل دوافعه وقواه ومع أن الشخص

قد يتولى تدريب نفسه كما يحدث عادة لأولئك الذين يصلون إلى مراتب العظمة في ظروف صعبة معادية نعتقد أن التأديب المدرسي ما هو إلا تأثير عقل كبير منظم في عقل آخر أقل اتساعاً ونمواً فهناك تتابع سيكولوجي محدد في كل عملية تأديبية، فلابد من:

أولاً: أن يكون هناك شيء تتجه إليه الرغبة ونود الفرد بدافع باطني أن يقوم بعمله، ولابد أن يشعر الفرد في هذه المواقف إما بعجزه عن القيام بالعمل أو يتفوق على غيره ويشعر بمقدرته الكبرى على عمله.

ثانياً: إن الشعور بالعجز من شأنه أن يستثير في النفس انفعال الخضوع بما يصحبه من دافع إلى الانتباه إلى بعض الأمور التي يخفق في عملها أو التي يفوقه آخر في القيام بها.

ثالثاً: (وأخيراً) يقدم الإنسان على بذل المجهود ويكرره على أحسن وجه وهو إذا نجح في ذلك فاض عليه ضرب من الشعور الإيجابي بالذات- الشعور بالسيطرة وهذا يجعله دائماً يعمل على الاحتفاظ بالمستوى الذي وصل إليه.

وقبل أن تترك موضوع التأديب نرى لزاماً علينا أن نشير إلى موضوع العقوبات المدرسية ومكانتها المدرسية، نحن نرى أولاً (وقبل كل شيء) أن يكون الغرض من العقاب إيجابياً لا سلبياً فيجب أن يكون هدفنا من العقاب مساعدة المخطئ على عمل ما يجب عمله بدافع من أعماق نفسه، فلا نقتصر مهمتنا على منعه من عمل كل ما هو محظور أو ممنوع

ويجب أن نسلك هذا المذهب نفسه في حالات الإجرام فقد ثبت (قطعاً) أن العلاج الصحيح لمثل هذه الحالات ليس مجرد "الكبت" ولكنه العمل على إعلاء دوافع المجرم الضالة أو الشاردة على أن العقاب يجب أن يكون رادعاً في بعض الحالات كعدم المواظبة وعدم الطاعة إذ أنهما يعملان دائماً على تحطيم الأوامر المدرسية التي يجب أن نحافظ عليها من أجل المصلحة العامة على أننا يجب أن نعرف أن مثل هذا العقاب ليس له تأثير ما خلقي قط، إلا إذا اتفقت عليه الجماعة أما إذا كان سوء النظام وما يصحبه من أخطاء موجهاً ضد المجتمع فأحسن وسيلة لعلاجه هو فصل المخطئ أو المذنب عن الجماعة التي يعمل فيها. هذا ولا ننسى أن منظر الزملاء وما يتجلى عليهم من روح البشر في أثناء قيامهم بالعمل في الوقت الذي يشقى فيه المذنب بالعزلة والخمول كل هذا من شأنه أن يحرك التوبة الصادقة في نفس ذلك المذنب، ولكن ليس معنى هذا أن نعاقب من كان شاذ السلوك أو من كان عصبياً نتيجة لسأمه أو لأنه لم ينل قسطاً كافياً من النوم أو الهواء الطلق أو التمرين الكافي، إذ أن معنى هذا حرمانه من الوسيلة الوحيدة التي يجب أن نتخذها أداة لعلاجه، وإذا اقترب الذنب من الخطيئة ويجب أن تكون مظاهر العقاب من ردع أو زجر أو تبكيت تابعة للنواحي العلاجية فيجب ألا ننظر إلى ماضي الطفل الذي لا يرضينا ولكن علينا أن ننظر إلى المستقبل بعين الرجاء- على أنه من المحتمل جداً أن يشعر الفرد بالخزي والعار إذا سمحت له الظروف وأدرك نفسه في الموقف المشين الذي يراه فيه غيره وقد يغير الإنسان رأيه تماماً إذا هيأنا للمخطئ

طريقاً آخر في الحياة والمدرس العاقل حينئذ ربما لا يقنع مطلقاً بكبت أسباب الشغب في نفس الطفل فالأسباب كما رأينا لا تخرج عن كونها انحرافاً في ميول الطفل الطبيعية عن طريقها العادي وإذا ما تملك المدرس زمامها تمكن من توجيهها في اتجاه حسن وأدى ذلك إلى سبيل الصحة العقلية[٢].

على أن هناك ملاحظة أخرى هامة جدير بنا أن نضيفها إلى ما سبق أن أدلينا به من ملاحظات، يجب أن يتخلص من المدرسين من تلك العقيدة السخيفة التي دوت بها أركان مدارسنا والتي تتضمن أن العقاب سياسة ضرورية لابد من اتباعها في الحكم المدرسي. الواقع أن العقاب والخوف من العقاب أثران بائدان من آثار الهمجية والمدرس الواسع في خبرته على علم تام بأن المدرسة التي يعكر جوها رعد العقاب لن يتأتى لها أن تفوق في يوم من الأيام مدرسة أخرى طرحت العقاب ظهرياً.

لابد أن نتوقع ذنوباً يرتكبها الأطفال ولابد لنا من أن نعالجها، ونحن نكون أقرب إلى الصواب إذا تمكنا من معالجة هذه الأخطاء على أنها شذوذ وعدم مقدرة من المخطئ على أن يهيئ نفسه للبيئة المدرسية ولذا يجب أن نبعد عن أذهاننا مطلقاً أنها ميل طبيعي إلى الشر، ويجب أن

---

[٢] ليس التحليل النفسي أداة يمكن أن يستعملها الرجل العادي. ومع ذلك فإن على نتائج بحوث التحليل النفسي يمكن أن نقيم الطرق في معالجة النكسات الخلقية في الناشئين علاجاً علمياً وإنسانياً في نفس الوقت.

نأخذها على أنها شواهد على وجود شيء خاطئ في المنهاج أو في طرق التدريس أو في الظروف المادية أو الروحية للعمل المدرسي أو للحياة المدرسية .

اتضح لنا من هذا العرض ومن تلك المناقشات التي طرقناها في جميع أجزاء الكتاب أننا نريد أن تكون المدرسة مجتمعاً وأن يكون لهذا المجتمع ميزات خاصة به. وبعبارة أخرى ترى أن تكون المدرسة مجتمعاً طبيعياً لا فرق بين الحياة في داخلها والحياة في خارجها، فلا يكون فيها مجال للكبت أو إخفاق نشاط الأفراد بل يجب أن يتسع المجال أمام كل فرد حتى يعيش متمتعاً بأوفر الصحة وأتمها. ونحن لا ننادي مطلقاً بالتمسك بالمعايير "التقليدية" للسلوك وإما نرمي إلى احترام القوانين العامة والتطلع إلى المثل العليا.

كذلك نحن لا نريد تقسيماً أكاديمياً لنواحي النشاط في المجتمع بل الاشتراك فيها اشتراكاً فعالاً.. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يجب أن تكون المدرسة مجتمعاً صناعياً فهي وإن كانت تعكس المجتمع الخارجي بحق إلا أنها يجب أن تعكس منه أحسن ما فيه وأكثره حيوية ونشاطاً فمدارس الأمة ما هي إلا عضو هام في حياتها مهمتها الأساسية تركيز قوة الأمة الروحية وحمل تاريخها على البقاء وعلى الاستمرار تحرص على مجدها الماضي وتؤمن مستقبلها فعن طريق المدرسة تتمكن الأمة من معرفة المصادر الكامنة التي صدرت عنها جميع الحركات التي أثرت في حياتها ويمكنها أن تقاسم أحسن وأنبل أبنائها في أخلاقهم وآمالهم وأن ترى نفسها

في مجال النقد دائماً وأن تعلي من شأن مثلها العليا– وبعبارة أخرى يجب أن تكون المدرسة مكاناً لإعادة إصلاح دوافعها وتوجيهها. وعلى الجملة يمكن أن نقول مستعيرين لغة "برادفورد"، يجب أن تكون المدرسة ملخصاً للعالم المثالي أو نموذجاً حياً للعالم– لا لعالم الأعمال العادية فحسب بل للإنسانية جميعاً جسماً وعقلاً ماضياً وحاضراً ومستقبلاً (٣).

إن هذا الرأي الذي ننادي به بأن تكون المدرسة مجتمعاً طبيعياً وصناعياً في أن واحد يفسر لنا لماذا كان من الصعب أن لم يكن من المستحيل أن نجيب إجابة مقنعة عن بعض أسئلة تمس السياسة التربوية؟ فمثلاً يعارض كثير من المربين فكرة المدرسة الداخلية بحجة أنها تختطف البنين والبنات من حياتهم الطبيعية في أحضان البيت. ولكننا نجيب عن هذا الزعم بأن في المدارس الداخلية المنظمة اهتماماً خاصاً بالحياة الاجتماعية وإعلاء واضحاً للشعور الاجتماعي وهما في تأثيرها التهذيبي يعوضان تلك الخسارة الناجمة عن فقدان تأثير المنزل. على أن الأمل ضئيل جداً في أن نصل بهذا الجدل إلى نتيجة نهائية إذ ترى النزعة الحديثة إلى تأييد المدرسة الخارجية على أن النظم الجيدة للمدارس الداخلية الإنجليزية القديمة هي بلا شك تقاليد عظيمة ومن المحتمل جداً أن تتمخض هذه المدارس عن معاهد أخرى سوف يصبح لها أثر فعال في حياة المجتمع البريطاني وفي الوقت نفسه هناك نزعة حديثة في المدارس الخارجية ترمى إلى

---

(3) Bradford: Janus and Vesta.

أن تقتبس لنفسها بعض مميزات الحياة في المدارس الداخلية يقابلها نزعة أخرى في المدارس الداخلية ترمى إلى أن تخرجها عن عزلتها وأن توثق علاقتها بدرجة أكثر مع العالم الخارجي .

واختلاط الجنسين في التعليم مشكلة من المشاكل العريضة. فأنصار فكرة الاختلاط يرمون إلى تطهير وتقوية أسس الحياة الاجتماعية في الأسرة وذلك بالجمع بين البنين والبنات في معهد واحد، فيتسنى بذلك لكل فريق أن يعرف الفريق الآخر كما أنهم يرمون إلى التخلص– عن طريق الجمع بين الفريقين تحت ظروف طبية– من ذلك الفضول غير الصحي ومن يقظة الغريزة الجنسية قبل أوانها. كما أن جمع الجنسين معاً من شأنه أن يضع أمام كل فريق المثل العليا للفريق الآخر فتتأثر بذلك أخلاقهم وبذلك يحدث شيء من اندماج التقاليد الخلقية ذلك الاندماج الذي سبق أن تكلمنا عنه في الفصل الثاني عشر.

أما المعارضون لفكرة اختلاط الجنسين فيؤكدون أن هناك نزعة طبيعية عند المراهقين من البنين والبنات ترمي إلى الانفصال حتى ينمو كل فريق وفق طريقته الخاصة بحيث لا يعوقه عائق وهم يؤكدون أن هذه النزعة توضح بجلاء أن محاسن أو فضائل كل جنس– ولا سيما في المراحل المتأخرة من الحياة المدرسية– لا يمكن أن تثمر الثمرة المطلوبة إذا جمعنا الجنسين معاً– وهم يوافقون على فكرة الاختلاط في مرحلة الطفولة فهي في نظرهم سياسة حكيمة وهذه الفكرة آخذة في الانتشار ولكنهم يؤيدون

فكرة الفصل بين الجنسين. وبالإجمال لا يمكننا أن نحدد المدى الذي عنده يمكن أن نحد من حرية اختلاط الجنسين في العمل وفي اللعب.

ونحن إذا ما انتقلنا إلى بحث مشكلة "التربية العامة" "والتوجيه المهني" وجدنا انقساماً آخر في معسكرات المربين فزعماء أو دعاة التوجيه المهني على حق في صرختهم لمراعاة حاجة الشبات الشديدة للإلمام بحقائق الحياة وبذلك تضعف شوكة معارضيهم ولا سيما أن هؤلاء ينكرون إنكارا باتاً أنه ليس في التوجيه المهني قيمة ما تربوية. ونحن في مناقشتنا للأشكال أو المشكلة يجب ألا نطمس الحقائق، وذلك بالتجائنا إلى مجتمعنا الحالي الناقص وأمام أعيننا الآن موقف عجيب جداً فالمدارس التي كانت في يوم من الأيام معاقل التربية الحرة تسرع إلى أن تجعل مناهجها مواتية لحاجات الصناعة والمهن الحديثة ولذلك أخذ خصوم التوجيه المهني وهم جماعة يدافعون عن العمل– على أننا يمكننا أن نفهم موقف هؤلاء بسهولة. فهم من ناحية يطالبون للفقراء بإرثهم أو بنصيبهم من الإرث الثقافي الذي ظلوا محرومين منه أمداً طويلاً. ومن ناحية أخرى هم يرون فيما وراء المنح التي تعود عليهم من التوجيه المهني شبحاً مخيفاً هو شبح صاحب العمل المستغل– ولكننا نرمي إلى توضيح مشكلة التوجيه المهني على أسس تربوية محضة، ولذلك يجب علينا أن نبعد بعض إشكال التوجيه المهني عن المدرسة فليس في المدرسة أي مجال لها إذ من العبث أن نعد الولد ليكون رجلاً من رجال البوليس أو أيصبح يوماً "كمسارياً" للترام أو نعد البنت

لأن تصبح صانعة صناديق من الورق المقوى طيلة حياتها، ولكن إذا أخذت المسألة شكلاً آخر فأصبح هدفنا إعداد الضابط البحري أو البحار أو المهندس أو نجار "الموبليات" أو البناء أو المزارع اتخذ الموقف شكلاً آخر. أن مثل هذه المهن ليست بالحقيرة حتى ننظر إليها بمثل هذه النظر العاجلة فوراءها تاريخ مجيد وتقاليد وأسس خلقية واضحة.

هذا إلى أنها قد ربت أخلاقاً رفيعة وساعدت على ظهور عقليات فذة ومقدرة عملية باهرة على أن هذه المهن يمكن ممارستها بدون معرفة حقيقية أو ثقافة فنية, ولكي نربي الطفل في أساليب هذه الوظائف الهامة وجب علينا أن نضمن أنه سوف يلقي بنفسه بحماسة في أحضانها لمعرفة أسرارها بحيث لا يقل حماسه عن حماس المدرس في أوقات الانتخابات، وقد نصل إلى ما هو أعظم من هذا فالعمل الذي من شأنه أن يحمل الولد إلى أهدافه والذي من خصائصه أن يزيد من وقاره وقوته كثيراً ما يفتح مغاليق نشاطه العقلي، تلك التي يغفلها "التعليم العام" فيتركه خاملاً بليداً. فبذلك تنشط قوى الولد العقلية وترقى قدرته على تقدير القيم الروحية. وبعبارة أسهل يتحول التوجيه المهني فيصبح تربية حرة[٤].

وقد نصل إلى نتيجة تشبه النتيجة السابقة إذا آمنا بالتربية المهنية وقد تشبعت بروح التربية الحرة ، ولكننا لا نؤمن بها قط إذا هي أصبحت وحدها تربية قائمة بذاتها– هذا من ناحية ومن ناحية أخرى جدير بنا أن

---

[٤] أنظر كتاب "جون ديوي" المدرسة والمجتمع .

نستغل ما للتوجيه المهني من ميزات وأن ندمج هذه الميزات في كل خطة تربوية فلا يمكن أن ننكر مطلقاً تأكيدها للنواحي ذات القيمة الاجتماعية ولاهتمامها بمظاهر النشاط العملي .

ننتقل الآن إلى مشكلة أخرى هي طول مدة التعليم، لقد وفر علينا مئونة البحث في هذا الموضوع "قانون فيشر" ذلك القانون العظيم الذي صدر في سنة ١٩١٨ Mr Fishérs act of 1918، الآن وقد حان الوقت الذي يجب أن تسلم فيه أن الشباب هو وقت التربية والعمل ولذلك نحن نؤيد ذلك الرأي الذي ينادي بأن يستمر شباب هذه الأمة في عملية التعليم حتى سن الثامنة عشرة ونحن إذا ما طرحنا التربية الجامعية ظهرياً أمكننا أن نقسم التربية الطبيعية ثلاث مراحل تقابل الموجات الثلاث الكبرى للنمو الجسمي والعقلي.

أولاً: هناك طور الحضانة الذي ينتهي بالطفولة حوالى سن السابعة أو سن الثامنة– وهذه هي فترة التربية في البيت وفي مدارس الحصانة مثل مدارس منتسوري وفروبل .

ثانياً: مرحلة الطفولة وهذه تنتهي في سن الثانية عشرة تقريباً وهذه يجب أن تكون مرحلة المدرسة الابتدائية أي يجب أن تكون مرحلة خاصة من مراحل التعليم والتدريب بحيث تتفق مع حاجات الطفل العقلية والخلقية وبحيث تضع أساساً ثابتاً لتربية الشباب.

ثالثاً: وأخيراً نصل إلى تلك المرحلة التي تحمل البنين والبنات إلى خضم الشباب وفجر الرجولة أو الأنوثة وتنتهي في سن الثامنة عشرة ويجب أن تكون هذه المرحلة شاملة لجميع أنواع التربية التي تضم سائر أنواع المدارس الثانوية وبذلك نكون قد أكدنا مسألة هامة يجب أن يعترف بها الجميع وجديرة بالإصلاح التربوي– نقصد بهذا تربية الشاب سواء أكان هذا شباب طبقة (الارستقراط) في مدارسهم الخاصة أم شباب الفقراء في مدارسهم "الراقية" إذ أن هذه المدارس ما هي إلا أشكال مختلفة لمشكلة واحدة هي مشكلة تعليم الشباب تعليماً مثمراً في هذه المرحلة– على أن هذا الرأي لا يتطلب تضييقاً في منهاج الدراسة بل هو يتطلب ألا تكون هذه الاختلافات قائمة على تفرقة اجتماعية بين الطبقات. بل يجب أن يكون أساس التنويع هو "قدرة" شباب الأمة وحاجاتهم وبذلك ينفتح المجال أمام أبناء الأثرياء ذوي الاتجاه العمي الذين تموت عقولهم جوعاً بدراستهم الأدبية فيجدون خلاصهم في المدارس الفنية أو الصناعية– وفي الوقت نفسه تنزل المدارس الثانوية عن بعض كبريائها وتضم بين أحضانها المدارس المتوسطة الجديدة– تلك المدارس التي قصد منها أن تكون تكملة للمدارس الأولية وبذلك تصبح مدارس ثانوية لأبناء الشعب.

ننتقل بالقارئ الآن إلى آخر مشاكلنا التربوية ألا وهي مشكلة المنهاج ، نتساءل على أي أساس نقر ما يجب أن يتعلم الفرد في المدرسة وبأي روح نعلمه هذه المواد؟

إن المقياس البديهي الذي يمكن أن تتخذه أساساً في عمل المنهاج هو "المبدأ النفسي" فالرجل العادي وإن كان يميل أحياناً إلى أن يعلم أطفاله نتفاً من المعرفة التي لا طائل تحتها سوى مجرد الترف إلا أنه يتطلب أن يتعلموا ما ينفعهم في حياقم المستقبلة وهو يميل دائماً إلى أن يعطي كلمة نافع معنى جدياً– دعنا من احتقار مثل هذا الرأي فهو رأى جدير بالتقدير ولو استطاع أن يبين عن رأيه أو يوضحه يظهر أنه ليس بعدو للثقافة كما تفهمها ولكنه عدو للمسحة الأكاديمية التي تستأصل الثقافة من جذورها وتبعدها عن الحياة العامة– على أن الرجل العادي محق أيضاً فيما يعتقده من أن الميل الأكاديمي الذي نصره المدرسون في جميع العصور مضر أكبر الضرر فالشخص الذي ينادي باستئصال شأفة الآداب القديمة من المنهاج لا يقل خطراً عن ذلك الشخص الذي يتخذ من هذه الواد وسائل للتدريب العقلي، على أن زميله مدرس العلوم الحديثة يقع في الخطأ نفسه الذي وقع فيه غيره ولذلك فنحن نؤكد أن نقد الرجل المادي على الرغم مما هو عليه من جهل– مفيد إذ أنه يوجه أنظارنا دائماً لوظيفة المدرسة وعلاقتها بالمجتمع وهو يتحدانا دائماً بأن تختبر تعاليمنا في ضوء حاجات المجتمع ومطالب الحياة(٥).

---

(٥) راجع كتاب: التعليم الجديد، الفصل الخامس وقد ذكرت تلميذة على شيء من الذكاء مرة للمؤلف "أنها لم تكن تتصور وهي في المدرسة أن للعلم صلة بأمور أخرى غير الامتحان. ولم تكن العلوم بالنسبة إليها إلا مواد للامتحان".

على أن المذهب النفعي– على الرغم مما فيه من فائدة– ليس من السهل تطبيقه خذ لذلك مثلاً "مادة الحساب" فهي مادة من التي يُجمع جميع الآباء على فائدها؛ فليس هنالك من شك أن القدرة على استخدام الأرقام أمر يطمع فيه كل فرد، وقد يلحق الإنسان الخزي والعار إذا لم يتمكن من حساب ماليته وتحديد أرباحه وخسارته ويضبط معاملاته.

وإذا كان الرأي العام يؤمن بأن السواد الأعظم من الناس ليس محتاجا إلى أكثر من معرفة مجرد مبادئ الحساب فكيف إذا تسيغ الدراسة الشاقة للرياضة المجردة وما فائدها إذا استثنيا قيمة الهندسة والجير في بعض المهن؟. وقد يعترف الرجل العادي على الرغم من هذا الإشكال المعقد الكفيل بإيجاد كل حيرة وارتباك بأنه وإن كانت بعض المعلومات ربما لا تكون نافعة بطريق مباشر في هذه الحياة فقد تكون تلك المعلومات ذات قيمة غير مباشرة ولا سيما إذا كانت ذات أثر فعال في ناحية "التدريب العقلي" على أنه كان هناك شبه إجماع في يوم من الأيام على صحة هذه النظرية، وكان للمدرس الحق في أن يستخدم وسيلة ما لشحذ العقل بالطريقة التي يراها مناسبة فكان يدرس اللاتينية لأولاد معرضين عنها ظناً منه أنها سوف تكسبهم "دقة في التفكير" ومقدرة على مغالبة الصعاب– وقد كان يقضي مع تلاميذه الساعات الطوال لتيسير السائل الجبرية الصعبة وذلك لأن هذا هو الطريق الوحيد للوصول إلى "الدقة العقلية" إلى

غير هذا من الادعاءات التي لا يمكن أن يسيغها مطلقاً سوى الرجل غير المستنير.

ومن هنا نصل إلى مذهب "التدريس الشكلي" Formal Training ذلك المذهب الذي ينادي بأن المقدرة التي يحصل عليها الإنسان في ناحية من النواحي العقلية يصحبها انتقال أثر التدريب إلى جميع الميادين التي تشملها هذه الملكة، ولقد أثبت "جون آدمز" بطلان هذه النظرية في كتابه المشهور[٦] الذي سيظل سفراً خالداً في عالم الأدب اللاتيني، ولقد هب العلماء لإثبات صحة هذه النظرية فأثبتت التجارب بطلانها؛ ولكن على الرغم من ذلك أصبح من الصعب علينا أن تتصور أن مثل هذا الرأي الذي أعتنقه معظم المدرسين وآمن به كثير من العقول الجبارة على غير حق، والآن فلنتساءل عن مدى ما في هذا الرأي من حقيقة إذا وجدت[٧].

قد توحي إلينا دراستنا السابقة لموضوع "التأديب المدرسي" بالجواب عن هذا السؤال فالعلوم الرياضية تمثل ناحية من نواحي تقاليد النشاط العقلي التي أمكن توجيهها طيلة القرون السابقة نحو مجموعة خاصة من المشاكل والأشياء. وهذه ظلت موضع بحوث الموهوبين وغيرهم جيلاً بعد

---

(6) Adams: The Herbartian Psychology Applied to Education.

(١٣– تربية)

(٧) يحتوى تقرير د سبنس"**Spen's Report**" سنة ١٩٣٨ حول التعليم في إنجلترا على مذكرتين قيمتين أحداهما تتناول الجانب التاريخي لنظرية التدريب الشكلي بقلم "سيرل بيرت" والأخرى تتناول تطبيق النظرية في مجال المعرفة بقلم الأستاذ هـ. ر هاملى **Hamley.**

جيل فانكبوا على دراسة هذه الأشياء واشتغلوا بحل هذه المشاكل وتمحيصها فقبلوا الصحيح من معلومات السلف وصححوا الخاطئ منها وسلموا نتائج أعمالهم للأجيال القادمة حتى تحكم عليها وتعالجها بالطريقة نفسها، وكان نتيجة هذا التداول ظهور نوع خاص من مظاهر النشاط العقلي يميز الذاتية الفذة لهؤلاء ويعرف بروحه الخاصة. هذا والتلميذ الذي تشبع من هذا العلم سوف تغرس في نفسه عادات هذا العلم وتقاليده وأفكاره وسيجد أن في أعماق نفسه نزعة قوية لإظهار هذه الصفات والعادات التي اكتسبها من هذا العلم في جميع الميادين التي يمكن تطبيقها فيها. وبالمثل يميل المحامي إلى الاستفادة من دراسته القانونية لمعالجة كل مشكله أو إثبات الأدلة– وإن كانت بعيدة عن مهام منصبه أو مهنته– ولقد عبر عن هذه النزعة الدكتور "وليم هارفي" مقتبساً كلامه عن "فرنسيس بيكون" حيث "سيكتب رئيس الدولة الفلسفة بالروح التي يزاول بها شئون الشعب العامة" ومن أجل هذا السبب أيضاً كثيراً ما نسمع الكيميائي الحديث يشكو مر الشكوى من زميل تخصص في مواده نفسها بأنه يهجم المشاكل الكيميائية كطبيب[٨].

---

[٨] لقد كتب تشرستن "مرة يسخر من الرجل الذي يحكم عن خلود الروح من وجهة نظر المهندس الكهربائي ولكن أيستطيع المهندس الكهربائي أن يفعل غير هذا؟ إننا جميعاً لا نستطيع أن نخلص مما اعتدنا عليه من طرائق في التفكير وما ألفاه من وجهات النظر التي تدربنا عليها. وهذا هو السبب في أن الناس لابد أن يختلفوا في الرأي إلى آخر الدهر. ولابد أن يبقى عدد ليس بالقليل من الحقائق دون متناول الفرد منا.

على أن تاريخ الفكر الإنساني ليتمثل فيه هذا المذهب نفسه "فنيوتن" مثلاً وقد تشبع الأفكار الخاصة بالجاذبية الأرضية ونظر إلى جميع الدراسات العلمية بوجهة النظر الفلكية لهذا الكون، تمكن من وضع الأسس الحديثة "الكيمياء الذرية" و"للطبيعة الجزئية".

ولا يقتصر الأمر على ذلك، فمثلاً ليس من المبالغة في شيء أن نقول أن مفكري القرن الثامن عشر الذين تشبعوا بآراء نيوتن قد عالجوا مشاكلهم السياسية والاجتماعية بالروح الفلكية– تلك الروح التي أخذوها عن "نيوتن"، كما أن خلفاءهم من بعد قد تشبعوا بروح "داروين" فعالجوا المشاكل نفسها متأثرين بأساليب التطور والانتخاب الطبيعي .

الخلاصة إنه يمكننا أن نقول أن التدريب الذي تحدثه مهنة ما من المهن أو دراسة ما من الدراسات. يدفع بصاحبه إلى أن يستغل أفكاراً وطرقاً خاصة ويطبقها على مواقف من نوع خاص. على أنه يحدث غالباً انتقال في أثر التدريب فيميل الإنسان دائماً إلى أن يطبق الأفكار والطرق نفسها على المواقف المماثلة لها، فالتدريب إذاً يطبع الفكر بطابع خاص وفقاً المظاهر النشاط المختلفة ذلك النشاط العظيم ذي الأثر الواضح في المجتمع الأكبر.

هذا ويمكننا أن نلخص مظاهر هذا النشاط في مظهرين:–

أولاً: مظاهر النشاط الاحتفاظي التي من شأنها الاحتفاظ بالحالة الراهنة وبمستويات الفرد والجماعة. كالاهتمام بالصحة العامة وبالرشاقة الجسمية والعادات والتنظيم الاجتماعي والخلقي والديني.

ثانياً: مظاهر النشاط الابتكاري وهو النوع الذي تقيم عليه المدينة صرحها. ويمكن أن نقف على هذا النوع بسهولة، فما على القارئ إلا أن يتصور مدينتنا وقد عدم منها نتاج الفن والكلام. وما أشتي هذا العالم وأقصره إذا كف الشاعر عن شعره وعن أغانيه وإذا شلت يد الصانع عن صناعته .

إن جميع مظاهر النشاط السابقة الذكر يجب أن تتمثل في المنهاج، فما هي إلا المظاهر الكبرى للنفس البشرية، وفي هذه المظاهر تتلخص الطاقة الابتكارية لكل جيل وتتخذ أشكالها الخاصة بها وإن لم يحدث ذلك فعلى المدنية السلام. ولنبدأ الآن بمظاهر النشاط الابتكاري فكل منهاج تربوي كامل يجب أن يضم المواد الآتية:

أولاً: الأدبيات وهذه لابد أن تشمل أحسن ما أنتجه الأدب القومي.

ثانياً: بعض أنواع الفنون بما فيها الموسيقي وهذه يجب أن تكون أعم الفنون انتشاراً .

ثالثاً: الفنون العملية أو المهن اليدوية، وهذه إما لناحيتها الجمالية كالنسيج والنحت وعمل الحروف وإما لناحيتها الإنسانية كالنجارة وأشغال الإبرة الخ..

رابعاً: العلوم بما فيها من رياضة وعلوم الأرقام وحساب الزمان والمكان.

هذا ويجب أن تظهر كل من التاريخ والجغرافيا في المنهاج بشكلين مختلفين؛ فيمكن أن نعتبر التاريخ ضمن فروع الأدب كما يمكن أن تظهر الجغرافيا في مجموعة المواد العلمية– هذا أحد الأشكال الممكنة– وهناك شكل آخر، فيمكن أن يتخذ العلمان مكاناً خاصاً في المنهاج لمواد يتجلى فيها مظاهر النشاط الإنساني، فالتاريخ يرينا اتصال الحاضر بالماضي، ويتجلى في الجغرافيا، وفي مدى اعتماد حياة الإنسان على بيئته الطبيعية واعتماد الإنسان على أخيه الإنسان في بقاع المعمورة(٩).

على أن مظاهر نشاط المجموعة الأولى لا يمكن معالجتها كمواد قائمة بذاتها، وكلما كان تدريسها عرضياً في ثنايا المواد الأخرى كان ذلك أفضل. فالتربية الصحيحة ورشاقة الجسم مثلاً لا يمكن أن يتعامها الطفل كما يتعلم

---

(9) **Fairgrieve: Geography and World Powre.**

(١) انظر كتاب "فيرجريف" "الجغرافيا والقوة العالمية الصفحات (٣٤٣– ٣٤٤). ولم نخص بالذكر في قائمة المواد الدراسية بنشئة اللغة لدى التلاميذ وما تعتمد عليه من القراء والكتابة وذلك لأنه بالرغم من أنه لابد أن يكون لها دروس خاصة فإنها أمر أساسي يجب أن تشترك فيه جميع المواد المدرسية.

اللغة الفرنسية، ولكن من الممكن جداً أن يتعلم التلميذ مبادئ الصحة من المثل العليا الصحية التي يراها أمامه كذلك يمكن معالجتها في ثنايا دروس العلوم. وأما الرشاقة الجسمية فيجوز أن يكون هناك دروس خاصة للألعاب الرياضية.

هذا بالإضافة إلى دروس خاصة لتربية الصوت والنبرات ، وهذه تتحقق في جمعيات التمثيل والخطابة الذين يمكن أن نعدهما قسماً من الدراسات الأدبية– وبالمثل يتمكن الطفل من أن يفهم تنظيم المجتمعات ويدرس المثل العليا وذلك عن طريق تأديته واجباته كعضو صالح في المجتمع المدرسي– أما التربية الوطنية فيمكن أن يتعلمها الطفل في ثنايا دروس التاريخ.

أما الدين فيجب ألا تقل العناية به عن أي مادة أخرى، ويؤسفنا أن نقول أن تدريس الدين في الوقت الحالي لا يلقي العناية الجديرة به وقد يكون من الظلم الشديد أن نلقي على أكتاف المدرس وحدها عبء هذا التقصير، فما المدرسة إلا أحد الميادين التي ينعكس فيها صدى هذا الاضطراب وتلك الحيرة التي أضعفت النشاط الروحي لشعوب العالم المتمدين– ونحن نرى أنه ليس هناك من أمل قط في إصلاح هذا الفساد إلا بعد أن نقوم بفهم طبيعة الدين وتاريخه على أنه الظهر الطبيعي للعقل الإنساني– وأن نفكر في طريقة خاصة لتدريسه مؤسسة على هذا التحليل ونعمل على تطبيقها بكل شجاعة وإقدام.

وقد يكون من الغرور أن نقدم للقاري في صفحات هذا الكتاب أكثر من بضع ملاحظات تجريبية لهذا الموضوع الخطير، يجب أن نميز بين شيئين هامين في تدريس الدين هما:

أولاً: روح الدين Religious Spirit

ثانياً: تعاليم الدين "الالهيات Theology"، فهذه ماهي إلا نظريات عن الكائنات والتي تستثير الروح الدينيةK وليس هناك من إنسان تدب فيه الروح الدينية دون أن يلجأ إلى تعاليمه ونظرياته.

على أن الإلحاد نفسه ما هو إلا نظرية دينية، فعقيدة الملحد محورها عدم وجود الآلة، لأنه ليس هناك ما يدعو لوجوده، وأما الميزات التي تتميز بها الروح الدينية في الاعتراف بوجود قوة مسيطرة تهيمن على هذا الكون وتسيره وتستحق منا كل تقديس وولاء، وأن مع ضعفنا وعدم قيمتنا يجب أن نكون خدمة للآلهة، وأن الكفر بما تتطلبه الآلهة وعدم إظهار الولاء لهم هو عار وشناعة، من أجل ذلك قد يظهر الإنسان روحه الدينية في تعلقه بالحق وبالفن وبمحبة الإخوان، على أن الإنسان يشعر بهذه الأمور كما لو كانت واجباً مقدساً عليه سماع ندائه، وقد يختلف شكل هذا الوحي باختلاف ذاتية الأفراد ولا يتخذ شكلاً واحداً بين جميع الأفراد .

والروح الدينية– ومثلها في ذلك مثل بقية الحركات العظيمة في طبيعتنا الإنسانية– لا يمكن أن تتخلص من الطابع الاجتماعي– فأولئك الذين يقدسون مثلاً علياً واحدة سوف يجتمعون معاً يقتسمون حرارة

عباداتهم أو لتثبيت عقيدتهم فهم يتعبدون معاً ولذلك كان هناك أماكن خاصة بكل شعائر دينية– وفي أفقر الأحوال تتخذ هذه الأماكن شكل "الأندية الفنية" أو "الجماعات الخلقية" وإذا ما وجدت الأماكن الخاصة بالعبادة خلقت التعاليم والشعائر الدينية وتقصد بها ذلك النظام الخاص الذي تغلب عليه الرموز الروحية.

وفي تعليم الدين يجب أن نراعي الأمور الآتية، أن أولى ما يجدر الاهتمام به هو إيقاظ الروح الدينية وتقويتها وهذه الروح كثيراً ما تجد غذاءها في الغريب من الأماكن وقد لوحظ حقاً أن الأطفال في السن التي يظهرون فيها وكأنهم قد فقدوا حاستهم الروحية يظهرون في ألعابهم بحماس يشبه الحماس الديني من كل وجه ومن أهم مبادئهم التي يتمسكون بها:

أولاً: اللعب حتى نهاية الشوط To play the Game.

ثانياً: أن يكون الإنسانية عادلاً في لعبه وألا يهاب أحداً Fair Play.

والباحث المستنير يمكنه أن يرى أن هذه المبادئ تطابق تماماً مبادى الروح الدينية. هذا والتربية الشديدة هي تلك التي تعمل على إعلاء هذه

الطاقة الدينية وتوجهها في أشكال اجتماعية أكثر اتساعاً بدلاً من أن تترك مقيدة داخل نطاق طبيعتها البدائية(١٠).

والأدب من أهم المواد الدراسية بالمدرسة وذلك لأن الكتب التي تنفذ تعاليمها إلى قلب الإنسان لهي أشد أثراً من كل مؤثر آخر– هذا إذا استثنينا أثر اكتساب الأخلاق الطيبة بطريق غير مباشر. في زيادة تقدير الحياة ورفع قيمتها– من أجل هذا السبب كان تقديس الكتاب المقدس "الانجيل" لذاته ككتاب، أمر باء بالإخفاق وأضاع الهدف الأصلي الذي وجد من أجله– ونحن إذا أردنا إعلاء شأن الدين وجب علينا أن نكسر تلك العزلة التي أحاطت بهذا الكتاب المقدس وأن نهبط به من علياء سمائه إلى صحبة تلك الكتب التي يقبل على قراءتها الإنسان من تلقاء نفسه– يجب أيضاً ألا يكون تدريس هذا الكتاب بالطريق المباشر من أجل بث التعاليم الدينية وإقامة الجدل الديني والخلقي .. ليكن هدفنا أن نستشهد به في الوقت المناسب وذلك بعد أن تختمر الأفكار الدينية ببطء. ولا نلحقنا الدهشة إذا ما علمنا أن بعض كبار رجال الدين المسيحي المتحمسين له يجدون ضمن حواريات أفلاطون وثائق يعتزون بها للدفاع عن دينهم .

---

(١٠) ذكر مرة أحد الأصدقاء من نار المدارس أن أحد العرفاء من الطلبة اختار لموعظة الصباح قطعة من محاورة "فيدو" وقد كان الطلاب يدرسونها إذ ذاك، وهذه حادثة تصور ما يكون عليه المراهقون بطبيعتهم من تعدد الميول والاتجاهات وشمولها، كما أنها تصور حساسيتهم للقيم الروحية.

ونحن في هذا المجال لا يمكننا أن نزيد أكثر مما قلناه عن الشعائر الدينية في المدرسة التي سبق أن أدلينا برأينا فيها في الفصل السادس– وأما الخطر العظيم الذي ينجم عن التمسك بشعائر الدين في المدرسة فقد عبر عنه "ورسن ورث" فيما يأتي، "هل سمعت بحديث هذا الراعي الغبي الذي يتمادى في إرغام قطيعه الظمآن على الشرب من غدير لا يهواه؟". ونحن نرى أنه يمكننا أن نتجنب مثل هذه المآسي عن طريق دراسة حاجات الإنسان الروحية في أعماره المختلفة دراسة حقيقية .

وإذا ما انتقلنا إلى "نظريات الدين" أو "اللاهوت" وجدنا أنفسنا بصدد أعقد مشكلة في موضوع التربية الدينية– وقد انقسمت الآراء إزاءها إلى قسمين في معسكرين متناقضتين، فريق ينصح بأن تسير المدرسة في حياتها الدينية على نسق بعض المجتمعات الدينية القديمة وأن تقتبس منها تجاربها وشعائرها– وأما الفريق الآخر فينادي بأن تترك تفاصيل الدراسة الدينية للمنزل وللكنيسة. ويضيق بنا المجال عن ذكر تفاصيل آراء هاتين السياستين ومدى ما قيل من سياسة التوفيق بينهما، وكل ما تريد أن ندلى به إزاء هذا الموضوع هو أن نجاحنا في إثبات التعاليم الدينية في نفوس الأطفال يقوم إلى حد بعيد على مدى ملاءمة المدركات الكلية الدينية لخبرة الأطفال الحقيقية ولمرحلة نموهم– على أن إهمال هذا المبدأ الأخير لابد أن يثير في نفوس الأطفال مركبات دفينة سوف تعلن بنفسها في المستقبل في

شكل عداء للدين ولتعاليمه ولرجاله– تلك الظاهرة التي لا يلمسها إلا من كان موضع ثقة الشبان .

يجب أن تدرس مواد المنهاج عن طريق النشاط في تدريس العلوم يجب أن يكون هدفنا "هو أن يشعر التلميذ وهو يبحث ويجرب الشعور الذي يشعر به الباحث العلمي فيرى بعينيه ويستخدم آلاته. يجب ألا يجرب أبداً بعض تجاربه ولكن لابد أن يشعر بروح السرور التي تنتابه إذا ما وصل إلى مخاطرة علمية سارة" وبعبارة أسهل يجب أن تدرس جميع مواد المنهاج روح اللعب ويجب أن نعمل على أن تساعدنا هذه الطريقة في الانتقال بالطفل من مرحلة الطفولة البريئة إلى مرحلة العمل المنظم في وقت الرجولة وهذا يستدعي وجود مراحل لابد أن يمر بها الطفل نذكرها فيما يلي:

أولاً: وتمتاز هذه المرحلة الأولى بأن ما يسيرها إنما هو عنصر "اللذة والألم"، ويمكن أن يتحقق هذا المبدأ بدراسة مظاهر الطبيعة وتشجيع إشباع ميل الأطفال للخرافات وللأساطير وقصص الأسفار فهذه هي المواد التي سيتمخض عنها في المستقبل مواد أخرى كالأدب والتاريخ والجغرافيا.

ثانياً: ثم لا يلبث أن يعلن "مبدأ الواقع Reality Principle" بنفسه، وبذلك ينفصل التاريخ عن القصص ولا يلبث أن يتحول اهتمام الطفل بالعلوم إلى شغف بإدارة الآلات وبكيفية معيشة النبات والحيوان. أما في دور المراهقة فيبرز النشاط التركيب ويتجلى هذا في مخاطرة المراهق

العقلية وسوف يتعلق خياله بما في تعميمات المعلوم من عظمة وسوف يبحث أيضاً عن وجهات النظر التخليصية للتاريخ وسيجد لذة عظيمة في البحث عن الكمال المنطقي .

ويمكن أن نعبر عن ذلك التطور السابق بطريقة أخرى، يجب أن نعترف بأن هناك "إيقاعاً Rhythm" في عملية التدريس ويجب أن يتجلى هذا الإيقاع أو التوقيت في حركات المنهاج بوجه عام "ككل" وكل عادة على حدة وفي هذه الحالة الأخيرة يجب أن يكون بصورة سهلة.

وكذلك يجب أن يكون الحال في معالجة الموضوعات الكبرى وما فيها من الأقسام الصغرى.

ويتخذ هذا التوقيت مظاهر متعددة، وفي كل مظهر من مظاهره تجلى ناحية من نواحي النشاط العقلي فتصبغ مظهرها بلون خاص– ونجد الطفل في البداية يمر في "مرحلة الدهشة Wonder stage"، وفي هذا الدور تتيقظ غريزة حب الاستطلاع. ويلتهب خيال الطفل بالقصص وبنواحي الجمال الدفينة ومعجزات الكشف الحديثة الخ.. ويلي ذلك مرحلة النفع "Utility Stage" وفيها ينتقل اهتمام الطفل بالفائدة العلمية للكشف المتعدد وأثره في حياة الإنسان، وهذا هو دور "طريقة المشروع" فهو مناسب في هذه المرحلة كل المناسبة– أما آخر هذه الأدوار فهو "مرحلة التنظيم System Stage". وفيها ينزع الطفل– كما سبق أن قدمنا– إلى بحث الموضوعات بطريقة نظامية متماسكة.

ومما يدهش حقاً أن نعلم أن الأستاذ A. N. Whitehead قد وصل من بحوثه إلى كشف قانون للتوقيت يشبه قانوننا السابق مع اختلاف في المصطلحات التي أطلقها على مراحله– فهو يطلق على "مرحلة الدهشة" اسماً آخر هو مرحلة التيه أو الأحلام Romance Stageويسمى "مرحلة التنظيم" باسم مرحلة التعميم Generalization؛ أما مرحلة الفائدة العملية أو مرحلة النفع فسماها باسم " Precision Stage" أي مرحلة الدقة K والباحث المدقق لابد أن يرى أننا لا يمكن أن نطبق قانوناً من القوانين حتى نتعرف تفاصيله وأجزاءه بالضبط.

من ذلك نرى أن "مرحلة الدقة" و"مرحلة النفع" ما هي إلا إسمان لمظهر واحد في عملية التوقيت .

ويجب أن نضيف إلى ما تقدم حقيقة أخرى، وهي أننا وإن كنا قد اضطررنا في عرضنا المختصر السابق إلى الكلام في "مظاهر نشاط المدرسة" مقتبسين الاسم التقليدي المعروف "بالمواد"، إلا أننا لسنا من أنصار مذهب تقسيم المعرفة. ونحن نستحسن مذهب تجميع المواد في شكل "مراكز اهتمام" Centres of Interest في المراحل الابتدائية للتعليم وإذا ما تقدم السن بالطفل ووصل إلى مرحلة التنظيم فليس هناك مانع ما من أن يتقدم الطفل في تعليمه بالطريقة المنطقية .

هذا ولا يسمح لنا المجال بتتبع هذه الأفكار ومعرفة مدى إمكان تطبيقها عملياً ولكن يحسن بنا قبل الانتهاء من هذا الموضوع أن نسأل

سؤالنا الأخير، عرفنا أن المدرسة كما سبق أن صورناها للقارئ ما هي إلا بيئة مختارة تتعاون فيها مظاهر نشاط الشباب الإبداعية لتحقيق الذاتية تحت أحسن الظروف الممكنة. فهل تحتم هذه الفكرة منح الحرية للأطفال يتعلمون ما يشاءون من المواد وينبذون ما لا رغبة لهم فيه؟ وإذا كان الأمر كذلك ألا تصبح التربية في هذه الحالة استبداداً بالذوق السليم؟. وبعبارة أخرى أنها تصبح عاملاً هاماً للأخلاق بدلاً من أن تكون عاملاً من العوامل المنشئة لها؟ وإن لم يكن الأمر كذلك فهل معنى هذا أن يصبح مبدأ الذاتية– ذلك المبدأ الذي أكدناه في كل مناسبة– مجرد ألفاظ جوفاء؟

والواقع أننا لسنا بحاجة إلى قبول أحد هذين الشكلين المتناقضين. ونحن نستطيع أن نقول عن الطفل أكثر مما نقوله عن الرجل، فكما أن شهوات الطفل متعددة، فهي أيضاً قوية– وقلما يتمكن الطفل من أن يقمع نزعته لمناقشة غيره K وإذا كان الأمر كذلك فليس من الصعب مطلقاً أن نجعل الطفل يقبل على مائدة العلم التي اختيرت ونسقت بعناية وقدمت له بأحسن شكل وأنسق ترتيب، وإذا ما نمي الطفل ظهرت عوامل أخرى في الميدان وبدأت تجرى شوطاً هاماً في حفزه على الإقبال على مائدة العلم تخوفه من عار الجهل أو من الشعور بالنقص ورغبته وحماسه في أن يصل إلى أوج الشرف حتى يكسب لنفسه ولأهله الفخر بشعوره بالواجب ورغبته في إرضاء أساتذته واستعداده لقبول وجهات نظرهم، زد

على ذلك رغبته في عمل كل ما هو مقبول لا لشيء أكثر من أنه مقبول لديه، وإذا ما وصل الشاب إلى مرحلة التخصص في مادة من المواد فإنه يروض نفسه على تحمل المكروه لا لشيء إلا لأن هذه المواد التي يريد التخصص فيها لا يمكنه هضمها إلا بمساعدة مواد أخرى، وهذا ما يدعو أخصائي التاريخ أو العلوم أن يقدم على تعلم لغة أجنبية ..

من ذلك يمكننا أن نقول أن لدى المدرس أسلحة كثيرة تجعله يطرح الشدة جانباً ويستخدم طرقاً خاصة في تشويق الأطفال وبذلك تكتسب المدرسة لنفسها جواً خاصاً، فتحت تأثير المغريات السابقة تهيأ الظروف للمدرس فيحقق رسالته. ولكن لما كان من المستحيل أن نقوم بالمعجزات داخل جدران المدرسة ولا كان من المستحيل أيضاً أن نغير من طبيعة الأولاد– بنين كانوا أو بنات– وجب أن ندعهم وطبيعتهم فمن كان منهم كسلان أو متقاعداً– أو متقدما فسيظل كذلك وهذا لا يمنع من أن تتجلى روح الإخلاص والحماس والاعتداد بالنفس في الحياة المدرسية– تلك الصفات التي قلما تحقق مع ظروف الإرهاب والشدة .

يشوق القاري الآن أن يعرف موقفنا إزاء ذلك التلميذ الذي يقاوم مختلف العوامل الاجتماعية التي تجبره على الاقدام على دراسة مواد مكروهة لديه. هل يسمح لمثل هذا الطالب أن يترك المدرسة وهو جاهل كل الجهل بمادة هامة لا لشيء إلا لأنه لا يميل إليها؟ وهل تتوقع حدوث مثل هذا في ظل النظام الحالي ذلك النظام الذي نبشر له؟ وهل ننجح إذا

ما أجبرنا التلاميذ على تعلم ما نظن أنه مفيد لهم؟ دعنا نواجه المشكل بشجاعة ونعترف بأن المدرسة المثالية التي ننادي بها أو ننشدها هي تلك المدرسة التي فيها تصبح دوافع العمل صادرة من نفس الطفل. على أن هناك اعتبارات أخرى من شأنها أن تخفف هول الشكل فكثيراً ما يعود التلميذ إلى ما سبق أن رفضه من المواد ويهتم بها اهتماماً شديداً وبحماسة كبيرة فيما بعد، أن هذا الرأي هو ما يمكن أن يؤيده كل مدرس مجرب. ونحن نرى أن الأحجام الظاهر عند بعض الأطفال عن دراساتهم لابد أن يكون نتيجة لتيارات خفية وعميقة تؤثر في الطفل وليس نتيجة لعنصر الجهد "أنظر الفصل الخامس". هذا وإذا استمر عناء الطفل ورفض المادة في النهاية فخير لنا أن نقلل من الخسارة بدلاً من الالتجاء إلى الشدة أو العنف مع الأطفال.

ونحن إذا سلمنا بمذهب حق العقول المختلفة في البقاء سهل علينا أن نرى أنه من الممكن توجيه ميول البنين والبنات بحيث أنه لا يصعب علينا أن نكون مجموعة من المواد الدراسية تحقق الأهداف التي نرمى إليها من التربية، وإذا كان الدرس يعتقد أنها خسارة عظيمة إذا ترك التلاميذ المدرسة دون أن يستفيد من علم من العلوم فإننا نعتقد أن مثل هذا الزعم خاطئ فهذا الشعور يعبر عن نوع من الحكم يدل على تعصب المدرس لمادته أكثر من تأثيره بمطالب العالم الأكبر. نحن نرى أن العالم الأكبر نفسه

يتحمل الجهل في بعض الأمور إذا رأى هذا الجهل في الطرف الآخر تفوق في نواحي أخرى، ونحن إزاء هذا لابد لنا من أن ندلي برأيين هامين:

أولاً: أن من بين من ثاروا ثورة قوية ضد سياسة مدرسيهم فريقاً ثبت نجاحه بتفوقه فيما بعد في خضم الحياة العملية .

ثانياً: أن بعض هؤلاء الثوار، وفيهم من له فضل عظيم على هذا العالم ندم أشد الندم على ضياع زهرة شبابه سدى وظل من أشد الناس نقداً لتلك التعليمات المدرسية التي وجه إليها احتجاجاً صامتاً في يوم من الأيام.

يجب أن نعترف في شيء من الصراحة أن هذا النوع من المدارس التي صورناها للقارئ في هذا الفصل لن يتحقق وجوده إلا في "يوتوبيا" أي في عالم مثالي حيث لا تجد من المدرسين إلا الصنف الذي يمتاز بعبقرية خلقية وبمهارة علمية وحيث لا توجد عقبات إدارية (من أي نوع) وحيث تصبح المدرسة عضواً عاملاً في مجتمع أكبر استنارة من هذا المجتمع الحالي ولكن على الرغم من ذلك يجب ألا نيأس، فهذه المدارس ماهي إلا مثل عليا ومن طبيعة المثل العليا أنها تشير دائماً إلى ما هو فوق الطاقة الممكن احتمالها في الوقت الحاضر.

والآن تتساءل هل تحقق هذه المثل العليا الاتجاه الصحيح الذي تنادي به؟ نحن نترك لذكاء القارئ الحكم في أننا هل تمكننا من تحقيق تلك

الأهداف التي رسمناها لأنفسنا في الفصل الأول؟ وهل أسسناها على أساس عن طبيعة وحاجات الانسان والمجتمع أو لم نتمكن؟.

الواقع أننا نقف الآن من تاريخ البشرية في ساعة نرى فيها أن المدنية التي رضعنا آفاقها والتي نحن من نتاجها في ساعة من ساعاتها الحرجة، وقد تخلصت من كارثة عظيمة تواجه مستقبلاً متجهماً لا يستطيع مخلوق أن يزعم أنه لا يرى معالمه البادية للعيان..

ونحن لا زلنا نلمح في الأفق آمالاً كباراً ولكننا نخشى أن تكون سراباً خداعاً. ولذلك يتملكنا الخوف من أن تكون هذه الآمال كاذبة- نحن نعترف بأنه لا زال أمام هذه المدنية معضلات جمة لا نطمع نحن في حلها- ولما كان لابد من أن تحل هذه المشاكل فستحلها الأجيال القادمة التي ستخلفنا على شئون البلاد في اليوم الذي يخلو فيه مكاننا وينسى الدهر وجودنا، وبذلك لا تصبح المشاكل التي تكلمنا عنها في هذا الكتاب من المباحث الأكاديمية التي لا تثير إلا الاهتمام النظري البحت، بل من الموضوعات التي يعني بها كل إنسان يؤمن بأن البشر ليسوا قذائف تذهب بها أيدي الظروف ولا دمى في أيدي الأقدار ولكن إرادتهم الخاصة كفيلة بأن تشكل ذلك الطريق الذي يحدد ببطء ذلك المصير المشكوك فيه للعالم البشري. ويهمنا جميعاً أن نعرف أنه على الرغم من أن أبناءنا لا يستطيعون بناء عالم أفضل من عالمنا هذا على أساس غير الأساس الذي ينبني عليه فإنهم ليسوا مجبرين على تكرار ما وقعنا نحن فيه من أخطاء- فهم ولله

الحمد– مشبعون بالقوى الابتكارية تلك القوى التي إذا ما وُجهت التوجيه الحسن وشجعت التشجيع الكافي أمكنها أن تعيد تشكيل خير ما أنتجناه في هذا العالم لحياة أكثر قيمة من تلك الحياة التي وقعت عليها أبصارنا أو التي تغلغلت روحها في أفئدتنا .

مراجع الفصل الخامس عشر

1- W. G. Sleight. "Educational Values and Method.

2- B. Branford, "Janus and Vesta".

3- J. Dewey, The School and Society.

4- J. Dewey, Schools of To-Morrow.

5- T.P. Nunn, The Education of the People' in "The Advancement of Science.

6- H. Bompas Smith, The Nations Schools".

8- Cyril Norwood, The English Tradition of Education. Institutes for 1928 (Feachérs College, Columbia University 1929.

9- E.T. Compagnac, "Converging Paths".

10- E. T. Compagnac, "Religion and Religious Training".

11- T. Reymont, The Use of the Bible in the Education of the Young.

12- H. Bompas Smith, Boys and their Management at School.

الفهرس